

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

MENNÄÄNKÖ METSÄÄN?
Varusmiesten tarinointia sotaharjoituksista

Pro gradu -tutkielma

Luutnantti
Marko Ruuskanen

Sotatieteiden maisterikurssi 1
Ilmasotalinja

Toukokuu 2011

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja	
Sotatieteiden maisterikurssi 1	Ilmasotalinja	
Tekijä		
Luutnantti Marko Ruuskanen		
Tutkielman nimi		
MENNÄÄNKÖ METSÄÄN? Varusmiesten tarinointia sotaharjoituksista		
Oppiaine, johon työ liittyy	Säilytyspaikka	
Sotilaspedagogiikka	Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)	
Aika Toukokuu 2011	Tekstisivuja 99	Liitesivuja 7
TIIVISTELMÄ		
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia varusmiesten käsityksiä sotaharjoituksista. Sotaharjoitusta on tutkittu yllättävän vähän, vaikka se on yksi tärkeimmistä puolustusvoimien koulutusmuodoista. Tutkimuksessa halusin varusmiesten äänet kuuluviin löytääkseni käytännöllistä uutta asiaa, johon kouluttajat ovat vuosien varrella sokaistuneet.</p> <p>Päättämistehtäviä tutkimuksessani oli kaksi. Ensinnäkin tutkin, mitä asioita varusmiehet liittävät erilaisiin sotaharjoituksiin sekä sitä, miten he kuvaavat sotaharjoituksen. Toisena tehtävänä oli konstruoida tyypillinen tarina kuvaamaan erilaisia sotaharjoituksia. Tutkimusstrategiani oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tein fenomenografisella tutkimusotteella. Aineiston keräsin käyttäen passiivista eläytymismenetelmää. Tutkimukseeni osallistui 123 Panssariprikaatin varusmiestä, jotka saivat vapaasti kirjoittaa jatkon pienelle kehyskertomukseksi kutsutulle orientaatiolle.</p> <p>Kertomuksista kävi ilmi, että varusmiehet olivat eläytyneet ja vastanneet annettuun tehtävään onnistuneesti. Keskeisimpinä johtopäätöksinä todettakoon, että varusmiehet periaatteellisella tasolla pitivät sotaharjoituksesta, jopa sen fyysisestä rankkuudesta, mikäli harjoitus on todentuntuinen ja vastaa sodan ajan tehtäviä. Tuloksista huokuu tässä suhteessa voimakas maanpuolustustahto. Kouluttajalla on merkittävä osuus sotaharjoituksen onnistumiselle, mutta myös epäonnistumiselle. Tutkimuksessa paljastui myös pieniä, mutta varusmiehille merkittäviä asioita, joilla kouluttaja voi lisätä joukkueen positiivista virettä sotaharjoituksen aikana. Kouluttajan tulisi kehittää jatkuvasti tietotaitojaan sekä suunnittelutaitojaan, jotta sotaharjoitukset eivät toistaisi itseään. Sotaharjoitusten tulisi tarjota varusmiehille erilaisia ja uusia oppimiskokemuksia koko varusmiespalveluksen ajan.</p>		
AVAINSANAT		
Sotaharjoitus, käsitys, fenomenografia, eläytymismenetelmä		

MENNÄÄNKÖ METSÄÄN?

Varusmiesten tarinointia sotaharjoituksista

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	TIEDUSTELU TUTKITTAVAAN ILMIÖÖN – TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	SOTAHARJOITUS KÄSITTEENÄ.....	3
2.2	KÄSITYS KÄSITTEENÄ.....	6
3	TUTKIMUKSEN VARUSTAMINEN – FILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	8
3.1	LAADULLISEN TUTKIMUKSEN LUONTEESTA	8
3.2	FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN PERINNE	11
3.3	KONSTRUKTIVISTINEN TIEDONKÄSITYS	14
4	TUTKIMUKSEN KOVAPANOSVAIHE – AINEISTO JA MENETELMÄT	16
4.1	TUTKIMUSASETELMA	16
4.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	17
4.3	NARRATIIVISUUDEN PIIRTEISTÄ OMASSA TYÖSSÄNI	17
4.4	ELÄYTYMISMENETELMÄ TIEDONHANKINTAMENETELMÄNÄ	22
4.4.1	Eläytymismenetelmän luonteesta	22
4.4.2	Aineiston keruu.....	27
4.5	FENOMENOGRAFIA OMASSA TYÖSSÄNI.....	34
4.5.1	Fenomenografian luonteesta.....	34
4.5.2	Aineiston analyysi	40
4.5.2.1	Fenomenografinen analyysi	41
4.5.2.2	Eläytymismenetelmällinen analyysi	44
5	TUTKIMUKSEN PALAUTEVAIHE - TULOKSET	47
5.1	FENOMENOGRAFISEN ANALYYSIN PALAUTE	47
5.1.1	Tarinoiden sotiluus	48
5.1.2	Tarinoiden toimintaympäristö.....	53
5.1.3	Tarinoiden maanpuolustustahto	56
5.1.4	Tarinoiden ulkoiset tekijät	60
5.2	ELÄYTYMISMENETELMÄLLISEN ANALYYSIN PALAUTE.....	62
5.2.1	Epäonnistunut sotaharjoitus	63
5.2.2	Turha sotaharjoitus.....	68
5.2.3	Mielekäs sotaharjoitus	72
5.2.4	Hyödyllinen sotaharjoitus	77
6	ITSEARVIOINTIA – TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	81
6.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	81
6.1.1	Luotettavuus tutkimustavan näkökulmasta	81
6.1.2	Luotettavuus käytettyjen menetelmien näkökulmasta	82
6.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS	88
7	POHDINTA	89

LÄHTEET

LIITTEET

MENNÄÄNKÖ METSÄÄN?

Varusmiesten tarinointia sotaharjoituksista

1 JOHDANTO

Ei täällä auta itku. Saatanallinen ralli päälle vaan. Se on raakaa peliä kun hevoset nai, siinä tanner jyskää ja aitaa kaatuu. – Alikersantti Lehto – (Linna 1954, 99.)

Väinö Linnan kirjoittaman Tuntemattoman sotilaan vuoropuhelut ja tarina sopivat hyvin tutkimukseni luonteeseen. Tuntemattomassa sotilaassa on paljon samoja elementtejä, mitä tutkimukseni vastaajat kirjoittivat tarinoissaan. Nykyinen yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, ja nuoret, jotka tulevat suorittamaan varusmiespalvelustaan, ovat hyvin kriittisiä saamalleen koulutukselle ja koulutusjärjestelmälle. Kuten aikanaan Tuntematon sotilas oli tavallaan kritiikkiä sodan käymiselle, samalla tavoin nykynuoret ajattelevat kriittisesti sotaharjoitusten luonnetta ja tarkoitusta kohtaan. Vuonna 2002 tehdyn varusmiesten loppukyselyn mukaan joka kymmenes varusmies piti taisteluharjoituksia mielenkiintoisina, mutta joka viides ei pitänyt harjoituksia mielenkiintoisina (Harinen 2003, 279). Onko sotaharjoituksia kehitetty riittävästi vastaamaan nykyajan uhkakuvia ja sitä kautta nykymaailman ja nykynuoren ajatusmaailmaa? Siinä oli varmasti perimmäinen kysymys, miksi sotaharjoitus tuntui kiinnostavalta aiheelta pro gradu – tutkielmalleni.

”Tutkimuksen tavoitteena voi olla yllättävien ilmiöiden, tosiasioiden tai säännönmukaisuuksien selityksen löytäminen, mikä voi tapahtua keksimällä uusia teorioita tai soveltamalla jo olemassa olevaa teoriaa uudelle alueelle” (Niiniluoto 2002, 27). Tämä Niiniluodon teksti johdatti mielestäni hyvin tutkimukseni alkutaipaleelle. En tiennyt mitä tuleman pitää, mutta ajatuksissani oli, että löytäisin vastauksista mahdollisesti jotain yllättävää tai jotain, mikä selittäisi paremmin niitä käytännön tosiasioita, joihin olin jo törmännyt työurallani sotaharjoituksissa.

Tutkimusaihe oli hautunut mielessäni jo siitä asti, kun tiesin lähteväni opiskelemaan sotatieteiden maisterikurssi 1:lle sotilaspedagogiikan pääaineopiskelijaksi. Sotilaspedagogiikan kohteena ja tehtävänä on luoda kokonaiskuvaa maanpuolustuksen eri tasoilla tapahtuvasta koulutuksesta, opetuksesta ja oppimisesta ja koulutusjärjestelmistä. Perustavoitteena on kehittää so-

tilaista toimintakykyisiä taistelijoita sodan ja sitä alempiasteisten kriisien toimintaympäristöihin. Sotilaspedagogiikalle on tärkeää, että sotilas ohjataan uuden tiedon oppimisen lähteille, jotta hän oman kokemuksensa kautta oppisi itsenäisyyteen ja vastuunkantamiseen erilaisissa toimintaympäristöissä. Sotilaspedagoginen tutkimus on kriittistä kasvatus- ja koulutuskäytännöjen tarkastelua, joka on kiinnostunut siitä, kuinka sotilaiden inhimillistä toimintakykyä edistettäisiin kehittämällä oppimisympäristöjä, oppimista ja koulutusajattelua ja – järjestelmiä. (Halonen 2007, 14; Huhtinen 2000, 60; Toiskallio 1998a, 10.)

Sotaharjoitus on yksi merkittävimmistä ja tärkeimmistä koulutusmuodoista puolustusvoimissa. Mielestäni onkin huolestuttavaa, ettei sen tutkimiseen ja analysointiin käytetä kovin paljon aikaa ja resursseja. Tutkimukseni tavoite onkin hyvin sotilaspedagoginen, hakea vastauksista sellaisia erityispiirteitä, joiden johdosta olisi mahdollista vaikuttaa oppimisympäristöihin, oppimiseen ja koulutusajatteluun ja – järjestelmiin. Tutkimuksen onnistuessa ja vastaajien ajattelun logiikan löytyessä tuloksilla on mahdollisuus vaikuttaa tulevaisuuden sotaharjoituksiin ja sitä kautta varusmiesten palvelusmotivaatioon. Toisena tavoitteena on löytää elementtejä johtajakoulutuksen toteuttamiseen vaikuttavista tekijöistä ja sen haasteista.

Tutkimukseni empiirinen osuus on taustaltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Aineistonkeruumenetelmänä käytin eläytymismenetelmää ja analyysissa eläytymismenetelmäänalyysin lisäksi fenomenografista analyysia. Tutkimukseni raportoinnissa olen hyvin pitkälle pitäytynyt perinteisessä raportointityylissä siinä mielessä, että olen tehnyt työtäni luku kerrallaan. Lukuja en välttämättä ole kirjoittanut kronologisessa järjestyksessä, mutta pääsääntöisesti olen edennyt kirjoitustyössä siten, että olen saattanut yhden vaiheen mahdollisimman pitkälle valmiiksi ennen seuraavaan vaiheeseen ryhtymistä. Tämän olen tehnyt lähinnä sen takia, että aloittelevana tutkijana olen siten pystynyt selventämään tekemääni työtä luku kerrallaan itselleni.

Työssäni lähdän liikkeelle luomalla tiiviin katsauksen tutkimaani ilmiöön, sotaharjoitukseen ja käsitteisiin. Tämän jälkeen paneudun tutkimuksen filosofisiin lähtökohtiin ja luonteeseen. Seuraavaksi esittelen oman työni menetelmien, analyysin ja tulosten kautta liittäen sen aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin kirjallisuudesta. Lopuksi pyrin pohtimaan tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä, sekä pohtimaan tutkimukseni tuloksia hiukan tarkemmin.

2 TIEDUSTELU TUTKITTAVAAN ILMIÖÖN – TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Sotaharjoitus käsitteenä

Pääesikunta on ohjeistanut (Pääesikunta 2010a, 9), että joukkokoulutuskauden harjoittelun tulee tapahtua mahdollisimman todenmukaisissa olosuhteissa sodan ajan kokoonpanossa. Näillä mahdollisimman todenmukaisilla olosuhteilla tarkoitetaan lähinnä metsiä, soita, erämaita, aukeita, ranta-alueita, niittyjä, ojia, penkereitä, mäkiiä, töppyröitä, lehtoja sekä sodan simulointia. Simuloitu sota tarkoittaa kuvitteellista hyökkäämistä ja puolustamista asevoimin ja joukoin sekä niihin valmistautumista. (Hoikkala 2009, 150.) Puolustusvoimien toiminnalle ja varusmieskoulutukselle määrittäessä perusteita ja vaatimuksia, onkin todenmukaisen ympäristön lisäksi otettava huomioon ja ymmärrettävä jatkuvasti muuttuva sodan kuva, teknologian kehitys sekä kansainvälinen yhteistoiminta (Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2004, 97).

Vaikka joukkokoulutukselle on asetettu yllä mainittuja vaatimuksia, ei puolustusvoimissa kuitenkaan ole varsinaista määritelmää sotaharjoitukselle koulutusmuotona. Sotaharjoitus on kuitenkin jokaiselle puolustusvoimien työntekijälle ja kouluttajalle tuttu ja oleellinen osa koulutuksen suunnittelua ja järjestämistä. Puolustusvoimista löytyy sotaharjoitukselle määritelmä ainoastaan kantahenkilökunnan työaikoihin ja palkanmaksuun liittyen. Puolustusvoimat määrittää sotaharjoituksen olevan sotilaallinen harjoitus, joka on toimintasuunnitelman mukainen, toimintavaltaisen viranomaisen ennalta määräämä, tapahtuu maasto-olosuhteissa ja on tarkoitettu kestämään yhdenjaksoisesti vähintään 24 tuntia (Tarkentava virkaehtosopimus 2007–2010). Lisäksi virkaehtosopimuksen sopimusmääräyksissä puolustusvoimien virkamiesten työajoista (2007) kahdeksannen pykälän (8 §) soveltamisohjeessa kerrotaan sotilaallisella harjoituksella tarkoitettavan pääasiassa maasto-olosuhteissa toimeenpantavaa harjoitusta, joka pidetään varusmiesten, sotilasopetuslaitoksen oppilaiden tai kertausharjoitukseen kutsuttujen reserviläisten kouluttamiseksi, ja jossa harjaannutetaan sotilaallisia taitoja mahdollisimman todenmukaisissa kriisiajan harjoitusolosuhteissa.

Sotaharjoitus on oleellinen osa koulutusta varusmiespalveluksen jokaisella koulutuskaudella peruskoulutuskaudesta joukkokoulutuskaudelle. Sotilaan käsikirja (2010, 144) kertoo millaisia taistelutaitoja ja perusteita toiminnasta taistelussa sotilaalta edellytetään. Tehokas toiminta taistelussa edellyttää taistelijalta sitä, että hän kykenee soveltamaan erilaisia käytännön toimintamalleja ja taistelun yleisiä periaatteita taistelukentällä. Taistelun kuvalle tyypillistä ovat

siirtymiset, ryhmittymiset sekä valmistautumiset. Ratkaisevat taistelut ovat yleensä kiivaita ja kestävät ajallisesti lyhyen aikaa. Nykyaikainen taistelukenttä on taistelijalle haasteellinen ja taistelijan on kyettävä pitämään yllä taisteluvalmiutensa ja taistelukelpoisuutensa sekä fyysinen toimintakykynsä. Sotaharjoitukset omaavat parhaat käytännön mahdollisuudet harjoitella taistelun perusasioita sekä samalla aktivoida taistelijat älykkääseen että luovaan toimintaan.

Sotaharjoitusta ei ole siis määritelty tarkoituksenmukaisuuden mukaan puolustusvoimissa, joten tässä omassa tutkimuksessani liitän taistelukoulutuksen määritelmät, piirteet ja tavoitteet sotaharjoituskäsitteeseen. Taistelukoulutuksen tavoitteena on, että taistelijat oppivat täyttämään heille käsketyt sodan ajan taistelutehtävät siinä taisteluympäristössä ja olosuhteissa mikä heidän joukkotuotettavalle joukolleen on todennäköisin sodan aikana (Nordberg 2004, 165; Sotilaan käsikirja 2010, 144). Myös kansainvälisesti muilla armeijoilla on harjoituksilla samat päämäärät kuin Suomen puolustusvoimilla (Försvarmakten 2011; British Army 2011). Harjoitukset ovat siis se koulutusympäristö ja koulutusmuoto millä nähdään olevan parhaat mahdollisuudet päästä koulutustavoitteisiin.

Koulutustavoitteiden saavuttaminen vaatii kouluttajan oppaan (2007, 116–117) mukaan sitä, että taistelijan täytyy osata soveltaa taistelukentän erilaisissa tilanteissa asekäsitteily- ja ampu-mataitoaan, hallita oman varustuksensa käyttö, tuntea taistelukentän erilaiset ilmiöt sekä osata hyödyntää maaston erilaiset ulottuvuudet. Sotaharjoituksessa nämä sovelletut taistelijan taidot yhdistyvät joukon suoritukseen, sekä aselaji- tai toimialakohtaisten suoritusten osaamiseen ja erikoisvälineiden käyttöön. Koulutuksen edetessä koulutuksissa opittuja taitoja pyritään käyttämään sotaharjoituksissa yhä monipuolisemmissa tilanteissa, joissa itsenäiselle tilanteenarvioinnille ja aktiiviselle toiminnalle on annettava yhä suurempi painoarvo.

Tomas Ries (1988) on kirjoittanut teoksessaan Suomen puolustusvoimista, Suomen puolustamisesta ja kansakunnan lujasta tahdosta itsenäisyyttä kohtaan. Ries toteaa kuinka varusmiehet saavat varusmiespalveluksessaan hyvät perusteet toimia mahdollisen kriisin aikana. Hänen mukaansa koulutus on kovaa ja kuri on tasolla, jota ei tapaa monissakaan länsimaissa. Sotaharjoitusten voimakas aloitteellisuuden painottaminen ja siihen lisättynä suomalaisten periytynyt karski, jääräpäinen ja väkivaltainen luonne on omiaan edistämään koulutustuloksia ja sitä kautta maanpuolustustahtoa. Sotaharjoitukset ovat psykologisesti tärkeitä koulutustapahtumia kertomaan varusmiehille, että tarvittaessa maan puolustaminen menestyksekkäästi myös nykypäivänä ja tulevaisuudessa on täysin mahdollista.

Vuonna 2009 valmistuneessa tutkimuksessa Hoikkala selostaa, miten kiehtova kuva varusmiesten kertomuksista tutkijalle piirtyy nimenomaan metsässä vietetyistä erilaisista leireistä. Hänen mukaansa kuva sotaharjoituksista on erittäin toiminnallinen, koko ajan ollaan suorittamassa ja täyttämässä jotain tehtävää. Aina metsässä olo ei tunnu mielekkäältä, mutta se voittaa silti kasarmielämän tylsyyden ja ajantapon. Aika kuluu sotaharjoituksissa nopeasti ja myös sotaharjoituksen fyysinen kuormittavuus hyväksytään. Yhteinen tarina tuntuu olevan myös se, että armeijakauden aluksi fyysinen kuormittavuus ja taisteluvarustukset painoivat harteilla, mutta myöhemmin niitä tuskin huomasikaan. Samoin Hoikkala kirjoittaa myös asenteesta harjoituksia kohtaan, sillä varusmiesten puheissa positiivinen asenne auttaa sopeutumaan ja myös kestämaan palveluksen fyysiset ja henkiset rasitustekijät. (Hoikkala 2009, 157–159.)

Sotaharjoitusten voidaan ajatella täyttävän yhteistoiminnallisen oppimisen ulottuvuuksia. Yhteistoiminta nousee tehtävän toteutuksesta. Hoikkalan mukaan on kiinnostavaa, että nykyajan pedagogisista areenoista eri sosialisatoinstituutioissa armeijassa vaalitaan nykyisin painavimmin yhteistoiminnallisen oppimisen asioita ja teemoja. (Hoikkala 2009, 169.) Yhteistoiminnallisen oppimisen ulottuvuuksia Sahlbergin & Leppilammen (1994, 71–75) mukaan ovat positiivinen riippuvuus, avoin ja monipuolinen vuorovaikutus, vastuu omasta ja toisten oppimisesta, yhteistyötaidot sekä ryhmän ja oman toiminnan arviointi. Kuten sotaharjoituksessa on tarkoitus, voidakseen toimia tehokkaasti ryhmän tulee harjoitella vuorovaikutustaitoja, päätöksentekoa, luottamusta, johtamista, ongelmanratkaisua ja viestintää.

Yhteistoiminnallisuus ja sen onnistuminen on edellytys toimivalle sotaharjoitukselle. Sotaharjoitusta suunniteltaessa ja sitä kehitettäessä pitäisi pystyä vastaamaan seuraaviin kysymyksiin, mihin etsitään vastauksia muunlaisissakin projektien alullepanoissa. Mitkä ovat kyseisen harjoituksen tavoitteet ja mahdollisuudet? Millä eri keinoilla tavoitteeseen on mahdollista päästä? Mitä eri toimijoita täytyy ottaa huomioon harjoitusta suunniteltaessa? Millaisiin eri ongelmatilanteisiin voidaan harjoituksen aikana joutua? Millaisia ratkaisukeinoja on käytettävissä mahdollisissa ongelmatilanteissa? Mitä harjoitukseen osallistujilta odotetaan (esimiehet, kouluttajat, koulutettavat, muut sidosryhmät)? (Juli 2011, 99.) Näihin kysymyksiin vastaamalla sotaharjoitukseen saadaan suunniteltua sellaisia elementtejä, mitkä tukevat puolustusvoimien asettamia tavoitteita varusmieskoulutukselle.

Sotaharjoituksella on yhteistoiminnallisuudellaan ja tavoitteellisuudellaan erittäin hyvä mahdollisuus kehittää ja vaikuttaa puolustusvoimien koulutuskulttuuriin ja sitä kautta myös varusmiesten ja tulevien reserviläisten maanpuolustustahtoon. Edgar H. Schein (1996, 61) kir-

joittaa kulttuurin rakentamiseen erilaisissa organisaatioissa olevan kolme mahdollisuutta: 1) pidetään vain sellaisia alaisia jotka ajattelevat samalla tavoin kuin johtaja, 2) pyritään saamaan alaiset ajattelemaan ja tuntemaan samalla tavoin kuin heidän johtajansa, tai 3) johtajien omalla käyttäytymisellä ja esimerkillä rohkaistaan alaisia tuntemaan yhtäläisyyttä ja samankaltaisuutta yhteiseen arvomaailmaan ja käsityksiin. Tämä viimeisin Scheinin ajatus pätee hyvin sotaharjoitukseen yhtenä puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentajana. Jotta sotaharjoitusta kohtaan ja yleisesti puolustusvoimien koulutuskulttuuria kohtaan saataisiin luotua positiivinen ilmapiiri, on välttämätöntä päästä vaikuttamaan varusmiesten arvomaailmaan ja uskoihin. Sotaharjoitus on yksi niistä merkittävimmistä ympäristöistä, missä esimies tai kouluttaja pystyy omalla esimerkillään ja toiminnallaan vaikuttamaan varusmiesten ajatusmaailmaan. Sotaharjoituksen tulisi antaa varusmiehelle positiivinen käsitys puolustusvoimista kokonaisuutena ja varusmiesten tulisi sotaharjoitusten kautta ymmärtää asevelvollisuuden merkitys puolustusvoimille.

2.2 Käsitys käsitteenä

”Omassa pro gradu –tutkielmassani tutkin varusmiesten käsityksiä sotaharjoituksesta”, olen usein pontevasti nyökytellen vastannut sukulaisille ja muille kysyjille. Käsityksiä, mitä ne oikein ovat? Tavallaan käsite on tuttu, mutta silti en osaa sitä selittää. Lähden selvittämään käsityksen käsitettä tutkimalla termiä tietosanakirjan opastuksella. ”Käsitys on havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuva asenne. Sana käsitys voi viitata seuraaviin asioihin: mielikuva, tieto, ajatus, ajattelutapa, näkemys, mielipide, asenne, vakaumus, luulo, arvelu, vaikutelma, kuvitelma”, kirjoittaa kielitoimiston sanakirja (2006, 699).

Omassa tutkimuksessani juuri ajatukset, näkemykset ja kuvitelmat nousevat suureen osaan, sillä tutkittavien kirjoittamat tarinat eivät välttämättä ole itse koettuja, vaan ehkäpä kuultuja, kuviteltuja tai jopa vastakkaisia omille kokemuksille. Ihmisillä on ajatuksia siitä, millainen todellisuus on tai oli. Näitä yllä olevia kokemuksia voidaan nimittää faktuaalisiksi käsityksiksi tai uskomuksiksi (Hirsjärvi 1985, 85). Käsitykset voivat olla kuitenkin myös havainnon, kokemuksen tai ajatuksen kautta omaksuttuja tietoja tai mielikuvia. Käsitys ei Ahosen (1996, 117, 114) mukaan kuitenkaan tarkoita mielipidettä, vaan ihmisen itselleen tietyistä perusteista rakentamaa kuvaa jostakin asiasta. Samaa ilmiötä, tässä tapauksessa sotaharjoitusta, koskevat käsitykset saattavat vaihdella eri henkilöiden välillä. Usein arkielämässä törmätäänkin siihen, että henkilöt samasta aiheesta keskustellessaan eivät kuitenkaan puhu samasta asiasta, koska heidän käsityksensä eroavat toisistaan. Myös ilmiön luonne voidaan käsittää aivan eri tavoin.

Käsitysten erilaisuus sisällöllisesti eli laadullisesti johtuu siitä, että ilmiöiden viitetausta vaihtelee yksilöiden välillä.

Sanat liittyvät läheisesti käsitteen muodostamiseen. Sana edustaa käsitettä ja käsitteen avulla kohteita. Käsitteet luovat todellisuudesta abstraktin vastineen, jotka tehokkaasti jäsentävät kokemuksiamme. Se missä määrin ihminen tietoisesti ja tarkoituksellisesti muodostaa käsitteitä, on sitten toinen asia. Ehkä käsitteet vain syntyvät mielessä luonnollisena reaktiona kaikkiin ihmisen kohtaamiin ilmiöihin. Joka tapauksessa käsitteet tekevät mahdolliseksi yleistävän tunnistamisen. (Turunen & Paakkola 1995, 34–36.)

Ahonen (1996, 115) kirjoittaa tietoteoriassa ja oppimispsykologiassa puhuttavan käsitteistä. Ne ovat ajattelukonstruktioita. Käsitteen olemassaolo on fyysisestä todellisuudesta riippumaton ja universaali. Rauste-von Wrightin & Wrightin (1996, 51–52) mukaan käsitteillä kiteytämme tietyn ilmiön yhteiset piirteet. Näin käsityksellä tarkoitetaan siis tiettyyn ilmiöön liittyvää käsitekokonaisuutta. Vaikka käsitteiden määrittelyt eroavat käyttöyhteydestä riippuen, on käsitteillä jossain määrin konvention luonne. Tämä tarkoittaa sitä, että tietty yhteisö on sopinut edellyttävänsä tietyn käsitteen käytöltä joukon yhteisiä ehtoja. Ne ovat tiukasti sidoksissa sosiaaliseen todellisuuteen, kieleen ja kulttuuriin. (Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1990, 33.)

Ihmisten arkielämässä muodostuneet käsitykset toimivat esikäsityksinä sille, miten ihminen jatkossa ymmärtää uuden kokemuksen (Ahonen 1996, 114). Näin käsitysten muodostuminen on konstruktiiivista toimintaa siinä mielessä, että uudet käsitykset muodostuvat aina entisten käsitysten pohjalta (Häkkinen 1996, 23). Ahosen (1996, 117) sanoin: ”Käsitys on konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota.” Käsitys on siis ilmiönä dynaaminen, mikä tarkoittaa sitä, että se saattaa muuttua useampaankin kertaan lyhyessä ajassa (Metsämuuronen 2008, 35; Ahonen 1996, 117; Häkkinen 1996, 24–25).

Miten merkitys ja käsitys eroavat toisistaan? Voidaan ajatella, että käsite on ihmismielessä oleva muodoste ja sen olennainen ominaisuus on merkitys. Yleensä kuitenkin puhuessamme käsitteistä tarkoitamme sekä sanaa, että siihen liittyvää merkitystä. (Turunen & Paakkola 1995, 36–37.) Tässä tutkimuksessa kirjoittaessani käsityksestä tarkoitan sillä tätä edellä mainitsemaani tapaa. Käsityksien nivoutuminen analyysimenetelmään ilmenee syvemmin kappaleessa 4.5, jossa käsitellään fenomenografian osuutta omassa työssäni.

3 TUTKIMUKSEN VARUSTAMINEN – FILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Laadullisen tutkimuksen luonteesta

Jari Eskola (2007a, 161) valottaa hienolla tavalla savolaiselle tutkijalle laadullisen tutkimuksen luonnetta: ”En tiedä, kuinka moni tämän kirjan lukijoista tuntee Kuopion maantiedettä, mutta kaupunkia tuntemattomalle kerrottakoon, että Kuopion yliopisto – sijaitsee parin kilometrin päässä keskustasta, keskellä ei mitään. Jos täältä haluaa vaikkapa Kuopion torille tai rautatieasemalle, niin mahdollisia reittejä on ainakin neljä, joiden hyvyys tai huonous riippuu mm. kulkuvälineestä ja kellonajasta. – Jos ei halua vain päämäärättömästi vaellella paikasta toiseen, niin ensin on etsittävä jonkinlainen kartta (tai tehtävä sellainen itse) ja sitten selvitettävä mihin oikeastaan haluaa. Tämän jälkeen voi edetä valitsemallaan tavalla valitsemaansa reittiä kohti tätä päämäärää. Mikäli aikaa on, niin matkalla voi pysähtyä ihmettelemään erilaisia nähtävyyksiä, mutta kovin pitkälle sivuun reitiltä ei kannata mennä, jotta ei myöhästy junasta. Seuraavalla kerralla voi sitten noudattaa jotain toista reittiä. Samalla tavalla laadullista aineistoa analysoivalla tutkijalla on edessään joukko valintoja, sillä tutkimuksen tekeminen on ennen kaikkea päättämistä isoista ja pienistä kysymyksistä.” (Eskola 2007a, 161.)

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta on hankala määritellä, sillä niin kuin Tuomi (2008, 96) toteaa, laadulliselle tutkimukselle on löydettävissä ainakin 34 erilaista määritelmää. Suomenkielisissä laadullisen tutkimuksen metodioppaissa ja tutkimusraporteissa laadullisen tutkimuksen synonyymeinä käytetään muun muassa termejä laadullinen, kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus, vaikka englanninkielisissä teksteissä ainoana terminä käytetään sanaa ”qualitative”. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 23–24.) Työtä tehdessäni oivalsin, että laadullisen tutkimuksen kirjoissa jokaisessa on oma tulkintoja ohjaava näkökulmansa. Tutkijan täytyy ymmärtää, että kirjat eivät välttämättä kerro samasta asiasta, jos otsikkona on pelkästään laadullinen tutkimus. Tutkija ei voi siis vain kritiikittömästi yhdistää erilaisia lähteitä toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17.)

Laajassa merkityksessä voidaan sanoa laadullisen tutkimuksen tarkoittavan kaikkea empiiristä tutkimusta, joka ei ole määrällistä. Toisaalta laadullisen tutkimuksen sisällä eri perinteiden välillä tulee esille tulkintaeroja metodologian merkityksestä laajana tai suppeana. (Tuomi 2008, 96.) Laadullisella tutkimuksella ei ole olemassa teoriaa tai paradigmaa, joka olisi vain sen oma. Sillä ei myöskään ole täysin omia metodeja. (Denzin & Lincoln 2000, 6.) Monelta osin eri tutkimusotteet ja lähestymistavat menevät myös päällekkäin (Syrjäläinen, Eronen & Värri

2007, 7). Tuomi & Sarajärvi (2009, 9) esittävät mielestäni järkevän ajatuksen siitä, että laadullinen tutkimus on terminä eräänlainen sateenvarjo, jonka alla on useita hyvin erilaatuisia laadullisia tutkimuksia.

Hirsjärvi (2009, 161) määrittää laadullisen tutkimuksen lähtökohdan olevan todellisen elämän kuvaaminen. Tähän ajatukseen sisältyy todellisuuden moninaisuus ja se, että tapahtumat muovaavat toinen toisiaan. Todellisuutta ei kuitenkaan voi pirstoa mielivaltaisesti osiin, vaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisinä piirteinä kokonaisvaltaisuuden lisäksi pidetään sitä, että aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa. Tiedon keruun instrumenttina suositaan ihmistä, ja kerättävä tieto liittyy ihmisten tuottamiin merkityksiin. Tutkimuksessa suositaan aineistolähtöistä analyysiä sekä induktiivista logiikkaa, jossa tutkija pyrkii paljastamaan aineistosta odottamattomia seikkoja. Toisaalta on pidettävä huoli myös laadullisten metodien käytöstä aineiston hankinnassa eli suositaan sellaisia metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Tutkittavat valitaan tarkoituksenmukaisesti, heitä on yleensä varsin vähän ja tulokset ovat ainutlaatuisia, jolloin aineistosta ei haeta yleistettävyyttä. Yleinen piirre laadulliselle tutkimukselle on myös se, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi 2009, 164; Tuomi 2008, 97.)

Laadullisen tutkimuksen peruskysymykseksi muodostuu se, tarvitaanko laadullisessa tutkimuksessa teoriaa. Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on ilmeinen, mutta sen sijaan termin teoria merkitys on ongelmallinen. Tuomi & Sarajärvi kirjoittavat perustellusti teorian voivan tarkoittaa myös tutkimuksen viitekehystä eli niin sanottua tutkimuksen teoreettista osuutta. Tämän he perustelevat sillä, että usein niin teoria kuin viitekehyskin muodostuvat käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista. Viitekehysten siis muodostavat tutkimusta ohjaava metodologia ja tutkittava ilmiö (Kuva 1). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18–20.)

Eräs laadullisen tutkimuksen peruskulmakivistä on havaintojen teoriapitoisuus. Tämä tarkoittaa sitä, millainen yksilön käsitys ilmiöstä on, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään. Näin kaikki tieto on siis siinä mielessä subjektiivista, että tutkija päättää omasta tutkimusasetelmastaan oman ymmärryksensä varassa. Näin laadullinen tutkimus ei voi omaksua teoriaa, mutta ei voi sitä myöskään hylätä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18–20.)

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan induktiivisesta (yksittäisestä yleiseen) tai deduktiivisesta (yleisestä yksittäiseen) analyysistä, joka perustuu tutkimuksessa käytetystä päättelyn logiikasta. Omassa tutkimuksessani on kyse induktiivisesta logiikasta, sillä pyrin yksittäisistä vastauksista löytämään yleisempää mallia. Tieteellisesti tämä jaottelu on kuitenkin ongelmallinen, sillä muun muassa puhtaan induktion mahdollisuus on asetettu kyseenalaiseksi. On arveltu, että uusi teoria ei voi syntyä ainoastaan havaintojen pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Itse en tutkimuksessani ole varsinaisesti kuitenkaan kehittämässä teoriaa, vaan etsimässä konkreettisia asioita sotaharjoituksen järkevöittämiseksi.

Tuomen ja Sarajärven mukaan edellä esitetyn kahtiajaon suurin ongelma on, että se unohtaa kolmannen tieteellisen päättelyn logiikan, joka on abduktiivinen päättely. Abduktiivisella päättelyllä tutkimuskäytännössä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuloksia ohjaa jokin tutkijan otaksuman teoreettisen osan havainto tai yhteenveto. (Tuomi 2008, 109.) Tämä jäi mietittämään itseäni, sillä vaikka itseäni ei ohjaa teoria, niin aikaisemmat, omakohtaiset kokemukset sotaharjoituksista ovat läsnä aineistoa lukiessani. Näen kuitenkin enemmän tekeväni induktiivista tutkimusta tiedostaen omien käsitysten olemassaolon. Olipa logiikka mikä tahansa, aineiston analyysissä on kyse myös keksimisen logiikasta. Siihen ei ole olemassa minkäänlaisia sääntöjä, vaan tutkijan on itse tuotettava analyysinsä viisaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100.)

Kiviniemi (2007, 70) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi monessa mielessä. Ensinnäkin laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on tutkija itse, joten aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen. Toisaalta tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä ole jäsennettävissä selkeisiin vaiheisiin, vaan tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat toisiinsa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, eikä objektiivisuuttakaan ole mahdollista saavuttaa sen perinteisessä mielessä. Samoin laadullisen tutkimuksen tulokset ovat ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Laadulliseen tutkimukseen liittyen yleinen toteamus onkin, että sen pyrkimyksenä on ennemmin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi 2009, 161.) Tarkoitus kun ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyrkiä kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86).

Laadullisia tutkimushaaroja on useita, kuten Tuomi & Sarajärvi kirjoittavat (2009, 25–56). Myös jokainen laadullinen tutkimus on itsessään hieman erilainen toisiin laadullisiin tutki-

muksiin verrattuna, joten laadullista tutkimusta tehdessä on siis perusteltua joka kerta erikseen määrittää, mitä on tekemässä. Eskola (1997, 13) tiivistää saman kehotukseksi, jossa tutkijan on tiedettävä mitä tekee. Tämän takia kerron työni kovapanosvaiheessa enemmän käyttämästäni laadullisista aineistonkeruu- ja analyysimenetelmistä. Itselleni on tärkeää yrittää ymmärtää sotaharjoitusta tutkittavien, tässä tapauksessa varusmiesten näkökulmasta. Olisin voinut tietenkin pilkkoa ilmiön mitattavissa oleviksi muuttujiksi ja analysoida niitä kvantitatiivisesti, mutta näistä luvuista ei käy ilmi se, millainen henkilökohtainen merkitys tai mieli tutkittavalla on tutkittavasta ilmiöstä (Eskola, Koski-Jännes, Lamminluoto, Saaranen, Saastamoinen & Valtanen 2003, 6).

Ericksonin (1986, 121) mielestä laadullinen tutkimus soveltuu erityisen hyvin silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtuman yksityiskohtaisesta rakenteesta, tietyistä tapahtumissa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteista, haluttaessa tutkia luonnollisia tilanteita sekä silloin, kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista. Juuri ilmiön yksityiskohtaiset rakenteet, toimijoiden merkitysrakenteet ja luonnolliset tilanteet ovat perusteina sille, että valitsin tutkimustavakseni laadullisen tutkimuksen.

Kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu Metsämuurosen (2009, 220) mukaan eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, jota käsittelen seuraavassa kappaleessa.

3.2 Fenomenologis-hermeneuttinen perinne

Fenomenologia on filosofinen tieteenhaara, jonka pääkiinnostus on ilmiöissä ja niiden tulkitsemisessa. Alkuperäisestä suuntauksesta on sittemmin kehittynyt myös fenomenologinen metodologia, jonka tarkoituksena ymmärtää ja kuvata ilmiötä (Metsämuuronen 2008, 18; Metsämuuronen 2009, 224.) Fenomenologisen tutkimuksen tutkimuskohde on varsin mielenkiintoinen, sillä se tutkii ja kuvaa ihmisten kokemuksia (Virtanen 2006, 152; Tuomi & Sarajärvi 2009, 14–15; Laine 2007, 29; Tuomi 2008, 50). Itse en kuitenkaan ole varsinaisesti kiinnostunut ihmisten kokemuksista, vaan käsityksistä. Virtasen (2006, 152) mukaan fenomenologia voidaanakin ymmärtää laajasti filosofiana, tutkimuksen lähestymistapana tai tutkimuksen metodina. Omassa tutkimuksessani ajattelen fenomenologian nimenomaan tutkimuksen taustafilosofiana fenomenografian ollessa tutkimukseni varsinainen metodi. Fenomenologialla ja fenomenografialla on yhtymäkohtia merkitysten tutkimusten osalta, mutta näkemys kokemuksen asemasta ja merkityksestä erottaa fenomenologian fenomenografiasta (Huusko & Palo-

niemi 2006, 170). Näen fenomenologian tieteenfilosofiassa yhtäläisyyksiä omaan työhöni, jonka johdosta käsittelen seuraavaksi fenomenologiaa filosofisista lähtökohdista käsin.

Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen, samoin kuin yleensä laadullisen tutkimuksen, erityispiirre on, että ihminen on samaan aikaan tutkimuksen kohteena ja tutkijana (Varto 1992, 115; Varto 1996, 26–27). Tällöin tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ihmiskäsitys tarkoittaa sitä millainen ihminen on tutkimuskohteena ja tiedonkäsitys sitä, miten kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan. Ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, kun taas tietokysymyksistä esiin nousevat ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2007, 28.)

Fenomenologinen filosofia sisältää erilaisia suuntauksia, joista keskeisimpiä ovat Husserlin ja Heideggerin ajatteluun pohjautuvat suuntaukset. Eniten kuitenkin ymmärrän työni liittyvän Lauri Rauhalan luomaan eksistentiaaliseen fenomenologiaan ja holistiseen ihmiskäsitykseen. (Virtanen 2006, 153, 160.) Eksistentiaalisessa fenomenologiassa Rauhala yhdistää sekä husserlilaista että heideggerilaista ajattelua. Husserlin ajatuksista Rauhala on omaksunut tajunnan rakenteen ja merkityksenannon, joista molempia hän on kehittänyt eteenpäin. Tajunta tarkoittaa hänen mukaansa mieliä ja elämyksiä, jotka ilmenevät jossakin tajunnantilassa. Ne voivat olla niin havaintoja, tunteita, uskomuksia kuin arvostuksiakin. Heideggeriltä hän omaksui olemassaolon analyysin eli eksistenssianalyysin. (Latomaa 2009, 46–48.)

Rauhala (2005, 121) kirjoittaa, että eksistentiaalisen fenomenologian näkemyksen mukaan tutkijan subjektiviteetti ei ole koskaan tutkimuksesta täysin eliminotavissa. Sen takia tutkimuksen lähtökohta on aina myös ihmiskäsityksen määrittäminen ja sen esille tuominen (Rauhala 1991, 32–33; 2005, 93). Rauhalan ihmiskäsitys on holistinen, mikä tarkoittaa ihmisen olevan tajunnallinen, situationaalinen ja kehollinen (Rauhala 2005, 95; Rauhala 1991; 35). Rauhalan mukaan kehollisuus ilmenee ihmisen olemassaolon orgaanisena tapahtumisena. Tajunnallisuudella hän viittaa merkityssuhteiden muodostamaan sisällölliseen kokonaisuuteen. Ihmisen kolmas olemassaolon muoto, situationaalisuus, tarkoittaa elämäntilanteisuutta. (Rauhala 1991, 37–39, 40–42.)

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on siis ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. Kokemuksellisuutta pidetään ihmisen maailmasuhteen perusmuotona. (Laine 2007, 29.) Maailma on sellainen kuin se meille ilmenee, mutta todellisuudessa on olemassa vähintään kaksi

eri tasoa, oleva sinänsä ja ihmistodellisuus. Fenomenologis-eksistentiaalinen tutkimus voi lähestyä näistä jälkimmäistä. (Tuomi 2008, 48–49.) Yksi fenomenologian keskeisin kysymys on se, miten inhimillinen tietoisuus konstituoii maailmaa, ja miten kohteet ilmenevät tietoisuudelle. Fenomenologien mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee ihmiselle jotakin. Näin kokemus muotoutuu merkityksen mukaan. (Lehtovaara 1995, 75–76; Laine 2007, 29; Tuomi 2008, 48–49.) Perttula (2009, 116, 119) kirjoittaa fenomenologian pitävän tajunnallisen toiminnan ytimenä intentionaalisuutta, sillä ilman sitä ihminen ei olisi tajunnallinen olento.

Lehtovaara (1995, 82) kirjoittaa vielä tiedon laadusta. Hänen mukaansa silloin, kun empiirisessä tutkimuksessa halutaan selvittää tutkittavien kokemuksia ja nähdään tutkittavat konkreettisiin elämäntilanteisiin sitoutuneina, ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä saavuttamaan puhdasta, yleistä tietoa. Fenomenologis-eksistentiaalisessa suuntauksessa ihmistodellisuutta pidetäänkin monikollisena ja hajaantuneena. Todellisuudesta löytyy totuuden sijaan totuuksia. Totuuden käsitettä peilataan ihmiseen sitoutuneena, ei totuutena itsessään. (Tuomi 2008, 49.) Samoin tutkija nähdään osaksi tutkimustaan, jolloin tutkimus ymmärretään syvästi eettisenä kysymyksenä, josta eettistä ulottuvuutta ei voi irrottaa. (Tuomi 2008, 50.)

Hermeneutiikka käännetään tavallisesti sanaksi tulkinta, mutta joskus myös sanalla selittäminen. Yleisessä tieteenfilosofiassa hermeneutiikalla tarkoitetaan tavallisesti ymmärtämisen struktuurin eli rakenteen paljastamista. (Rauhala 1991, 104.) Hermeneuttinen ulottuvuus yhdistyy fenomenologiseen tutkimukseen juuri tulkinnan tarpeen myötä. Tällöin hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa yritetään etsiä tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Tällöin hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Hermeneutiikan kaksi muuta keskeistä käsitettä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä, sillä ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen lähtökohta on rakentunut jo aikaisemmin ymmärretylle eli esiymmärrykselle. Näin ymmärtäminen etenee liikkeenä, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Laine 2007, 31–33, 36; Judén-Tupakka 2007, 63–65.)

Merkitysteoria sisältää ajatuksen siitä, että yksilö on perusteiltaan yhteisöllinen. Merkitykset eivät ole kuitenkaan synnynnäisiä, vaan niiden lähteenä toimii yhteisö, jossa yksilö kasvaa. Merkitykset ovatkin siis intersubjektiivisia eli subjekteja yhdistäviä. Toisaalta kaikki yksilöt ovat myös erilaisia, ja tämä ainutlaatuisuus kiinnostaa hermeneutikkaa. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 34; Laine 2007, 30.) Ongelmia tulkitsemisessa voi tulla siinä, että tutkija tulkitsee il-

miötä omasta elämästään käsin, ei tutkittavan maailmasta käsin. Tällöin tutkija voi helposti tarttua tuttuihin piirteisiin ja alkaa lukemaan tutkimuskohdetta automaattisesti omasta elämästä käsin. (Varto 1996, 59.)

Eräs yhtäläisyys omaan tutkimukseeni on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen pyrkimys tehdä jo tunnettua tiedetyksi. Laine (2007, 33) jatkaa tiivistämällä tavoitteen: ”Siinä yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi, tai mikä on koettu mutta ei vielä tietoisesti ajateltu.” Omassa tutkimuksessani on kysymys juuri tässä sotaharjoitusta tutkiessani. Usein sotaharjoitus järjestetään samalla tavalla kuin aikaisemminkin, eikä sen kehittämiseen tai parantamiseen välttämättä käytetä sen enempää aikaa.

Samoin Judén-Tupakan (2007, 65) tulkinta fenomenologian sopivuudesta erilaisten ilmiöiden tutkimiseen sopii myös omaan tutkimukseeni. Tutkijan mukaan fenomenologia sopii sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on joko tutkittu vähän tai dynaamisten, prosessinomaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on ajallisesti vaikea staattisesti pysäyttää. Fenomenologia sopii myös sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista tarjolla oleva tieto osoittautuu olevan vahvasti eri olettusten värittämää tai niin sanottua hiljaista tietoa. Lehtovaara (1995, 81) tiivistää hyvin ajatuksen, että fenomenologisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa, jossa pyritään tutkimuksen keinoin tavoittamaan ihmisen kokemusmaailma ja hänen asioille antamansa merkitykset, pidetään tärkeänä sitä, että tutkittava ilmiö tavoitetaan sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Fenomenologiassa tutkija haluaa antaa tilaa tutkittavien omille merkityksille, heidän omalle äänelleen.

Omassa työssäni käytän aineistonhankintaan ja analyysiin muita tapoja, joten tässä yhteydessä en käsittele fenomenologista aineistonhankintaa tai analyysiä lainkaan. En myöskään käsittele tässä yhteydessä fenomenologiaan liitettyä kokemuksen käsitettä, sillä työssäni tutkin käsityksiä, jotka toki osin oman käsitykseni mukaan voivat pohjautua myös kokemuksille.

3.3 Konstruktiivinen tiedonkäsitys

Omassa työssäni konstruktivistinen tiedonkäsitys yhdistää tiedonkäsityksen näkökulmasta eri menetelmiä toisiinsa. Konstruktivistiseen näkemykseen sopivat niin eläytymismenetelmä (Eskola 1998, 18), narratiivisuus (Heikkinen 2007, 146; Heikkinen 2000, 50) sekä fenomenografia (Häkkinen 1996, 23). Konstruktivismilla voidaan tarkoittaa nykypäivänä oppimisen teori-

aa, tietoteoriaa, opetuksen ja kasvatuksen teoriaa tai jopa maailmankatsomusta (Puolimatka 2002, 32). Tämän vuoksi käsittelen tiiviisti sen, mitä konstruktivismilla tässä työssä tarkoitetaan, enkä avaa sen merkitystä uudelleen muissa tekstiosioissa.

Tässä työssä puhun konstruktivismista tiedonkäsityksen näkökulmasta. Tiedonkäsitys ottaa kantaa siihen, mitä tiedolla ja totuudella tarkoitetaan ja millaiset mahdollisuudet ihmisellä on saada luotettavaa tietoa (Puolimatka 2002, 47). Konstruktivismin perusajatus on, että ihminen rakentaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varaan. Sitä mukaa kun yksilö saa uusia kokemuksia, myös näkemys asioista muuttuu muotoaan. Konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan tietäminen on suhteellista eli ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa. (Heikkinen 2007, 145–146; Heikkinen 2000, 50; Rauste-von Wright & von Wright 2000, 121–132).

Konstruktivismissa myös todellisuus on suhteellista. Konstruktivismissa todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta, vaikkakin osa todellisuudesta saattaa olla yhteistä monien yksilöiden kanssa. Tietoa todellisuudesta saadaan, kun tutkija ja tutkittava ovat toisiinsa interaktiivisesti yhteydessä. Löydöksiä ovat ne, mitä tutkija tulkitsee tulkittavastaan. (Metsämuuronen 2009, 218.) Fenomenografian tutkimat käsitykset muodostuvat aina entisten käsitysten pohjalta, joten siinä mielessä konstrukttiivinen toiminta sopii myös fenomenografiaan (Häkkinen 1996, 23).

Tavanomainen suomalaisen koulun käyttämä niin sanottu liikkuman tieto ei pysty vastaamaan nyky-yhteiskunnan asettamiin haasteisiin muun muassa omien ajatteluprosessien ohjaamisessa, päätösten perustelussa, kysymysten asettelussa, selitysten etsimisessä tai yksittäisten tiedonsirujen yhdistämisessä kokonaisuuksiksi (Hentunen 2001, 192–193). Konstruktivismissa ihmismielen ajatellaankin rakentavan aktiivisesti tietoa passiivisen aistihavaintojen vastaanottamisen lisäksi (Tynjälä 2000, 26).

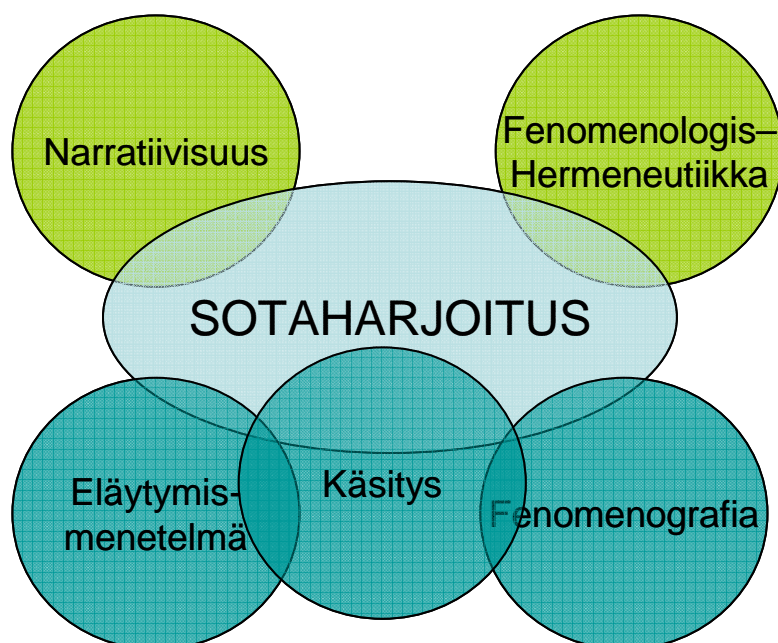
Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan maailmasta ei ole kuitenkaan mahdollista saavuttaa objektiivista tietoa (Puolimatka 2002, 46–47, 21; Tynjälä 2000, 25). Koska mitään objektiivista tietoa ei ole olemassa, yksilöt voivat perustellusti rakentaa erilaisia tiedollisia rakennelmia itselleen. Näiden rakennelmien pätevyyttä voidaan arvioida sen perusteella, miten hyvin ne palvelevat luojiensa tarkoituspäi. Ei ole siis olemassa yhtä oikeaa tapaa käsitteellistää todellisuutta, vaan keskenään ristiriitaisetkin todellisuuden kuvaukset voivat olla yhtä päteviä tai hyväksyttäviä. (Puolimatka 2002, 46–47, 21.)

Konstruktivismi voidaan jakaa karkeasti kahteen eri päähaaraan sen mukaan painottaako näkemys yksilökeskeistä konstruktivismia vai sosiaalista konstruktivismia (Tynjälä 2000, 26, Puolimatka 2002, 48). Yhteistä eri suuntauksille on kuitenkin, että totuuskriteereitä ovat tiedon koherenssi, pragmaattisuus, elinvoimaisuus ja konsensus. Näkemyksissä ollaan yhtä mieltä myös siitä, että suuntauksessa ollaan enemmän kiinnostuneita merkityksistä kuin kausaalisuhteista. (Tynjälä 2000, 57–58.)

4 TUTKIMUKSEN KOVAPANOSVAIHE – AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Tutkimusasetelma

Selvennän seuraavaksi oman tutkimukseni käsitteellistä viitekehystä. Tutkimukseni keskiössä on sotaharjoitus. Tutkimuksen taustalla vaikuttavat fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia sekä narratiivinen lähestymistapa. Tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena on tutkia varusmiesten käsityksiä sotaharjoituksesta. Käsitykset sitoutuvat eläytymismenetelmään aineistonkeruun ja analyysin kautta sekä fenomenografiaan analyysin kautta (Kuva 1). Käsitteellisen viitekehysten osa-alueisiin ja niiden merkityksiin omaan tutkimukseeni liittyen olen perehtynyt tarkemmin tutkimuksen eri osissa.



Kuva 1. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys

4.2 Tutkimustehtävät

Laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa keskustellaan siitä, voidaanko laadullisessa tutkimuksessa puhua tutkimusongelmasta vai olisiko aiheellisempaa ennemmin käyttää termiä tutkimustehtävä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Itse ajattelen oman työni teeman enemmän tutkittavaksi tehtäväksi kuin ongelmaksi. Tästä syystä käytän työssäni termiä tutkimustehtävä. Niiniluoto (2002, 27) kirjoittaa tutkijan ammattitaidon joutuvan koetukselle, kun hän muuntaa yleisen tutkimusteeman yksityiskohtaisiksi tutkimustehtäviksi. Hänen mukaansa tutkimustehtävien täsmentyminen on tutkimuksen onnistumisen kannalta ratkaisevan tärkeää.

Pro gradu – tutkielmani tutkimustehtävinä on tutkia varusmiesten käsityksiä sotaharjoituksista seuraavista lähtökohdista käsin:

- 1) Tutkia erilaisten sotaharjoitusten elementtejä.
 - o Millaisia tekijöitä liitetään erilaisiin sotaharjoituksiin.
 - o Erilaisten tekijöiden vaikutus sotaharjoituksiin.
- 2) Tyypillisen tarinan tuottaminen erilaisista sotaharjoituksista.

4.3 Narratiivisuuden piirteistä omassa työssäni

Narratiivisuuden käsite on peräisin latinan kielestä, jossa se tarkoittaa kertomusta. Käsitteellä ei varsinaisesti ole suomenkielistä vakiintunutta vastinetta, mutta jotkut tutkijoista käyttävät siitä nimeä tarinallisuus. (Heikkinen 2000, 48–49.) Usein tutkijat käyttävät synonyymisesti termejä narratiivisuus, tarinallisuus ja kertomuksellisuus (esimerkiksi Heikkinen 2007, 142–143 ja Hänninen 1999), vaikkakin narratologisesti suuntautuneille kirjallisuuden tutkijoille näillä termeillä on selkeä ja tarkka ero (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189).

Heikkinen (2007, 142, 146; 2000, 47; 2002, 185) ja Hirsjärvi (2009, 218) kirjoittavat narratiivisuuden tutkimuksessa viittaavan lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voidaan Heikkisen mukaan tarkastella kahdesta päänäkökulmasta käsin, sillä toisaalta tutkimus käyttää materiaalinaan kertomuksia, mutta toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. Kertomukset ovat siis sekä tutkimuksen lähtökohta että lopputulos.

Mielenkiinto narratiivisuutta kohtaan on kasvanut 1990-luvulla vahvasti ja sen käyttö on laajentunut eri tieteenaloille. Elämäkertatarinoiden ja muiden tarinoiden käyttö eri tieteenalojen

tutkimuksessa on niin voimakasta, että voidaan puhua narratiivisesta käänteestä sosiaaliteissa. (Heikkinen 2007, 142.) Hirsjärvin kirjoittaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen myötä ovat yleistyneet juuri sellaiset tiedonkeruutavat, joissa pyritään ymmärtämään vastaajia heidän itsensä tuottamien tarinoiden avulla (Hirsjärvi 2009, 217). Heikkinen kirjoittaa narratiivisuuden esiintulon liittyvän tiedon- ja tiedekäsityksen muutokseen. Hänen mukaansa on huomattu, että tietämisen prosessi perustuu paljolti kertomusten kuulemiseen ja tuottamiseen. Näin tieto itsestä ja maailmasta kehkeytyy kertomusten kautta. (Heikkinen 2000, 48–49.)

Vaikka narratiivisuuden käyttö eri tieteenaloilla on laajaa, sen käsitteiden käyttö on vakiintumatonta ja epäyhtenäistä (Hänninen 1999, 16; Heikkinen 2002, 186). Tieteenalojen välillä on huomattavia eroja siinä, miten narratiivisuus ymmärretään (Heikkinen 2007, 144; Heikkinen 2000, 49; Heikkinen 2002, 186). Hänninen (1999, 19, 30) toteaa, että narratiivisen tutkimuksen monialaisuudesta seuraa, että tarinan käsitettä käytetään hyvin monissa merkityksissä: Siinä voidaan viitata kaunokirjallisiin tuotteisiin, kaunokirjallisista lajityypeistä muotonsa lainaaviin teksteihin, suullisesti kerrottuihin tarinoihin, ajattelumuotoihin tai jopa elävän elämän episodeihin. Tästä seuraa, että käsite voi aiheuttaa sekaannuksia ja ohi puhumista. Hänninen täsmentää, että kaikille tarinallisuuden ulottuvuuksille on kuitenkin yhteistä niiden merkitysrakenne.

Narratiivisuus ei ole siis metodi, vaan hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Se on väljä viitekehys, jonka tunnusomaisena piirteenä on huomion kohdistuminen kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä. (Heikkinen 2000, 47; Heikkinen 2002, 185; Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 40; Hänninen 1999, 16; Syrjälä 2007, 229, 238–239.) Narratiivisuutta on käytetty ainakin neljällä eri tavalla tieteellisessä keskustelussa: Viitattaessa tiedonprosessiin sinänsä, jolloin narratiivisuus liitetään usein konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, kuvattaessa tutkimusaineiston luonnetta, viitattaessa aineiston analyysitapoihin tai liitettäessä käsite narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2007, 144; Heikkinen 2000, 49; Heikkinen 2002, 186–187.) Käsittelen seuraavaksi näitä neljää eri käyttötapaa peilaten niitä samalla omaan tutkimukseeni.

Ensinnäkin narratiivisuus voidaan siis ymmärtää tiedon rakentamisena. Konstruktivismin mukaan ihmiset rakentavat eli konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Tieto maailmasta ja ihmisestä itsestään on alati muuttuvat kertomus, joten todellisuuksia ei ole vain yksi. Konstruktivismin perusajatus on, että ihminen rakentaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varassa. Näin näkemykset ja tieto muuttavat muotoaan sitä mukaa,

kun ihminen saa uusia kokemuksia. Kuten arkitiedon rakentuminen, myös narratiivinen tutkimus toimii kahteen suuntaan kertomuksien ollessa sekä tietämisen lähtökohta että lopputulos. Konstruktivistinen tietokäsitys edustaa tietoteoreettista relativismia, jonka mukaan tietäminen on suhteellista eli ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa. (Heikkinen 2000, 50; Heikkinen 2002, 187–188.)

Hatch ja Wisniewski (1995, 113–135) ovat tutkineet narratiivisen tutkimuksen olemusta. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen välinen ero on tietämisen subjektiivisuus. Narratiivisuus ei siis pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan nimenomaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Modernistinen tiedonjärjestys pitää tätä narratiivisuuden heikkoutena, kun taas narratiivisuus pitää sitä yksinomaan vahvuutena. Tämä merkityksenanto nimittäin mahdollistaa ihmisten äänten pääsemisen kuuluviin. (Heikkinen 2000, 51; Heikkinen 2002, 188; Heikkinen 2007, 156.) Heikkinen (2007, 155–156) jatkaa tekemällä tästä oman versionsa. Hänen mukaansa seuraavat tekijät erottavat narratiivisen otteen muusta laadullisesta tutkimuksesta. Näitä ovat huomion kohdistuminen yksilön merkityksenantoon, henkilökohtainen kosketus tutkittaviin, käytännöllinen suuntautuminen ja tietämisen subjektiivisuus.

Narratiivisuuden käsitettä voidaan käyttää myös kuvailtaessa tutkimuksen materiaalia, aineiston laatua, jolloin yleisellä tasolla narratiivisuudella viitataan kerrontaan tekstilajina. Välttämättä aineiston teksteiltä ei vaadita kertomuksen tunnuspiirteitä, jolloin tarinalla tulisi olla alku, keskikohta ja loppu. Yksinkertaisimmillaan narratiivinen aineisto on mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa. Tärkeää on, että tutkittavien ”äänet” pääsevät esille. (Heikkinen 2002, 189–190; Heikkinen 2007, 147.) Näin narratiivisuus sopii yhteen käyttämäni fenomenografian kanssa (kts. luku 4.5).

Narratiivisuus voidaan ymmärtää myös analyysitapana. Vaikka itse en käytä narratiivisuutta analyysitapana, nostan silti esille sen, että narratiivisen analyysin tarkoituksena on tuottaa aineiston pohjalta uusi kertomus. Alkuaan Donald Polkinghorne (1995, 5–23) ajatus analyysin jakautumisesta narratiiviseen ja narratiivien analyysiin pohjautuu Jerome Brunerin esittämään kahteen tietämisen tapaan. (Heikkinen 2000, 52–53; Heikkinen 2002, 191.) Brunerin (1996, 39) mukaan paradigmaattisen ajattelun avulla pyrimme selittämään fysikaalista todellisuutta, jonka työkaluina käytämme kausaalisuhteita, logiikkaa ja matematiikkaa. Narratiivisella ajattelulla selitämme sitä vastoin psyykkistä todellisuutta ja inhimillistä toimintaa. Tolska (2002, 92) tiivistää asian kirjoittaen, että paradigmaattisella ajattelulla etsitään universaaleja to-

tuusehtoja, kun taas narratiivisella ajattelulla luodaan yksittäisiä todentuntuksia yhteyksiä tapahtumien välille. Narratiivinen analyysi käyttää narratiivista tietämisen tapaa, joka tarkoittaa tietämisen tarkoittavan temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista tapahtumista täsmällisien käsitteiden määrittämisen ja luokittelun sijaan.

Narratiivinen tutkimusote hyväksyy sen, että tutkijan yhdistellessä tekstejä, tulkitessaan ja rakentaessaan niiden pohjalta oman tekstinsä, lopullinen tutkimusteksti on tutkijan aikaan saama konstruktio ja tässä merkityksessä fiktiivinen. Erilaisten tutkimustapojen ja kirjoittamistapojen yhdistämistä voi Heikkisen mukaan pitää luontevana seurauksena siirtymisestä modernistisesta tieteenihanteesta postmoderniin, konstruktivistiseen tiedekäsitykseen. Postmoderni mielentila on juuri sitä, mitä modernistinen tiede on aina karttanut: yhdistelyä, kerroksellisuutta, moniäänisyyttä ja myös epämääräisyyttä sekä ristiriitaisuutta. (Heikkinen 2000, 53; Heikkinen 2002, 192.)

Neljäs tapa ymmärtää narratiivisuutta on kertomuksien käytännöllisyys työvälineenä. Hatch ja Wisniewski (1995, 117) kirjoittavat, että tutkimuksesta tulee olla hyötyä tutkittaville, sillä tutkimuksen tarkoituksena on myös muuttaa maailmaa pyrkien kohentamaan tutkimuksen kohteena olleiden ihmisten oloja. Toisaalta on muistettava, että narratiivien käyttö työvälineenä poikkeaa sen käytöstä tutkimusvälineenä. Edellinen on kiinnostunut kertomusten kertomisen ja kirjoittamisen käytännöllisistä seurauksista, kun jälkimmäinen on kiinnostunut tiedonmuodostuksen tehtävästä. Näitä kahta funktiota ei tulisi ainakaan tietämättään sekoittaa toisiinsa. (Heikkinen 2000, 54–55; Heikkinen 2002, 193–194.)

Narratiiviseen tutkimusnäkökulmaan liittyy myös hermeneuttinen näkökulma. Heikkinen ym. (1999, 48) kirjoittavat artikkelissaan hermeneuttisen kokemuksen ehtona olevan, että horisontit ovat riittävän lähekkäisiä, mutta toisaalta eivät liian samoja. Jos tarina on siis liian tuttu, se ei ole kiinnostava eikä avaa mitään uutta lukijalleen tai tarinan kertojalle. Toisaalta, jos tarina on liian outo tai vieras, tarina ei silloinkaan avaudu lukijalle. Jos tarina ei liity aikaisempiin kertomuksiin, ei se silloinkaan tavoita kuulijan kokemusta. Liian erilainenkin tarina saattaa tulla torjutuksi, koska sitä voi olla yksinkertaisesti liian vaikea ymmärtää. Parhaiten siis kertomus avaa hermeneuttisen kokemuksen, jos se mahdollistaa tuttuudellaan kuulijan tulemisen tarinan kehälle, mutta samalla kuitenkin tarina puhuttelee kuulijaa jollain uudella ja ennestään vieraalla tavalla. Hermeneuttinen avautumisen prosessi alkaa, kun toisen ihmisen kohtaaminen tarinan välityksellä lisää uutta tutkijan aikaisempaan ymmärrykseen.

Narratiivisen tutkimuksen kehityksessä tehdään sisällöllisesti ja metodologisesti hyvin monenlaista tutkimusta. Tutkijan valitsevat käsitteet ja metodit ohjaavat kutakin tutkimusta omaan uomaansa. (Erkkilä 2009, 202.) Oma tapani ymmärtää narratiivinen tutkimus viittaa siihen, miten ihmiset jäsentävät kokemuksiaan ja käsityksiään tarinan muotoon (Erkkilä 2009, 196). Tutkimukseni viittaa konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen ja toisaalta käytän narratiivisuutta myös kuvatessani aineistoani. Tässä ymmärrän narratiivisuuden tarkoittavan aineistoni materiaalia, sen laatua. Ymmärrän narratiivisuuden tarkoittavan suorasanaista, kertomusmuotoista tekstilajia. Tällaista kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa ovat muun muassa vapaat kirjalliset vastaukset, joissa tutkittaville annetaan mahdollisuus kertoa käsityksensä asioista omin sanoin. Aineistoni ei kuitenkaan ole proosamuotoista tekstiä, jossa tarinoilla on selkeäsi alku, keskikohta ja loppu tai varsinaista juonta. (Heikkinen 2000, 51–52; Heikkinen 2007, 147.) Minulle narratiivisuus tarkoittaa myös sekä käytännöllistä työvälinettä kerätessäni eläytymismenetelmällä aineistoni tarinamuodossa sekä tapaa raportoida tutkimustuloksia. Tarkoitukseni on työstää uusi kertomus aineiston keskeisistä teemoista.

Seuraavassa käsittelen aineistonkeruumenetelmänä käyttämäni eläytymismenetelmää. Mielestäni narratiivisuus ja eläytymismenetelmä sopivat hyvin yhteen, sillä osittain ohjeistetut narratiiviset aineistot muistuttavat eläytymismenetelmäaineistoa. Yhtäläisyyksiä narratiivisuuden ja eläytymismenetelmän väliltä löytyy analyysien väliltä ja tutkittavan roolinotto tutkimuksessa. Erona analyysissä on, että narratiivisessa analyysissä tutkija voi kiinnittää huomiota kertojan rooliin ja kontekstin merkitykseen, kun taas eläytymismenetelmässä yksittäisen kertojan rooli häipyä näkymättömiin. Tätä voisi ehkä tulevaisuudessa kehittää myös eläytymismenetelmän puolella. (Saaranen & Eskola 2003, 150, 160.)

Saaranen & Eskola (2003, 143) pitävät eläytymismenetelmäaineistojen analysoimisen narratiivisesti varsin luontevana kehityssuuntana, sillä eläytymismenetelmäaineistolla on kaksinaisuusluonne: tarinat ovat valmiiksi narratiiveja, joihin voi soveltaa narratiivista lukutapaa. Osittain työssäni on kyse myös narratiivisesta analyysistä, kun olen kirjoittanut uuden kertomuksen aineiston kertomusten perusteella. Tämä uusi tarina pyrkii tuomaan esiin aineiston keskeisiä teemoja. Varsinaisessa narratiivisessa analyysissä huomio kohdistuu ehjän ja juonellisen sekä ajassa etenevän tarinan tuottamiseen. (Heikkinen 2007, 148–149.)

4.4 Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä

4.4.1 Eläytymismenetelmän luonteesta

Itselleni aikaisemmin tuntematon aineistonkeruumenetelmä, eläytymismenetelmä (the method of empathy-based stories) (Eskola 1998, 3), valikoitui oman tutkimukseni aineistonkeruutavaksi sattumalta. Luin erästä laadullisen tutkimuksen perusteesta aivan toisista intresseistä käsin, kun sattumalta käänsin sivulle, jossa eläytymismenetelmästä kerrottiin. Innostuin lyhyehköstä eläytymismenetelmän esittelystä kertaheitolla. Kun tutkin eläytymismenetelmää lähemmin, huomasin uusimman suomenkielisen eläytymismenetelmää käsittelevän oppaan ilmestyneen vuonna 2007 (Eskola 2007a, 71–86). Tässä uusimmassa teoksessa eläytymismenetelmän ydinlähteiksi luetellaan vuonna 1995–1998 ilmestyneitä teoksia. Lisäksi nämä teokset ovat kaikki ilmestyneet samoilta tekijöiltä kuin tämä viimeinen teos, eikä muiden tekijöiden tekemiä teoksia ole Suomessa olemassa. Sen takia käytän työssäni osin varsin vanhoja teoksia tutkiessani eläytymismenetelmän käyttöä Suomessa.

Eskola (2007, 73) kirjoittaa, miten eläytymismenetelmän taustalta löytyy 1960-luvulla sosiaalipsykologian puolella herännyt huoli tutkimuksen eettisistä kysymyksistä. Suoranta jatkaa (1995a, 195) kirjoittamalla paradigma-keskustelun osapuolten olleen ne, jotka pitivät kokeellista tutkimusta tieteenalan perusmenetelmänä ja eläytymismenetelmän kaltaisia tapoja liian subjektiivisina tieteellisiin tarkoituksiin. Toisella puolella olivat ne, joiden tavoitteena oli etsiä ennen kaikkea tavanomaisia laboratoriokokeita eettisempiä tapoja tehdä tutkimusta. Eläytymismenetelmä on kehitetty yhtenä vaihtoehtona vähentämään tutkimuksen eettisiä ongelmia. Menetelmän nykyisen kaltainen käyttö nousee laboratoriossa tehtyjä kokeita kohtaan esitetystä kritiikistä. Eläytymismenetelmän käytöllä pyritään hakemaan niitä toimintamekanismeja, joita ihmisen arkielämässään käyttää, kuten harkintaa ja eri vaihtoehtojen punnintaa. Laboratoriokokeissa vastaavasti koehenkilön toimintaa on usein pyritty rajoittamaan mahdollisimman tehokkaasti eliminoimalla hänelle luonnollinen toiminta. (Eskola 1997, 12; Suoranta 1995a, 198.)

Suomessa eläytymismenetelmän käyttö voidaan jakaa kahteen vaiheeseen. Menetelmän käytön käynnisti ensimmäisenä Antti Eskola keväällä 1982 (Eskola 1988a, 239–241). Näiden kokeiluiden tarkoituksena oli löytää menetelmä, joka olisi eettisesti suhteellisen ongelmaton, mutta jossa olisi kuitenkin säilytetty kokeen peruslogiikka, ja jossa ihmisiä kohdeltaisiin ihmisinä (Eskola 2007b, 73). Eläytymismenetelmätutkimuksia tehtiin oikeastaan kahdella päätyypillä, puolet tutkimuksista oli alkoholitutkimusta ja toinen puoli tulevaisuuden tutkimusta.

Tällöin tutkijan kiinnostus on kohdistunut siihen, millaiset asiat ovat vastaajien mielestä mahdollisia, ei niinkään varmoja tai todennäköisiä. Toinen korostettava asia 1980-luvulla eläytymismenetelmän suomalaisessa käytössä oli puhuminen inhimillisen vuorovaikutuksen säännöistä ja niiden tutkimisesta. Eläytymismenetelmän perusideat pelkistettiin kahteen asiaan, joita ovat menetelmän yritys tavoittaa sekä tilanteen että vastaajan sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus sekä tavoite valaista kyseessä olevan toiminnan merkityksiä. (Eskola 1997, 15; Eskola 1998, 65.)

1990-luvulla eläytymismenetelmän sovellukset irtosivat edellisen vuosikymmenen idealistisesta kehyksestä. Eläytymismenetelmää käytettiin käteväenä tapana kerätä laadullinen aineisto. Samalla sen käyttö monipuolistui ja menetelmälle löydettiin uusia käyttöalueita. 1990-luvun puolessa välissä menetelmä osoitti elinvoimaisuutensa ja käyttökelpoisuutensa leviten eri tieteenaloille ja eri yliopistoihin. (Eskola 1997, 15–16, 8.)

Eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keräämisen keinona tarkoitetaan (Eskola & Suoranta 2005, 110; Eskola 1998, 59) pienimuotoisten tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaisesti. Tutkittaville annetaan kehyskertomukseksi (script) (Eskola 1998, 3) kutsuttu orientaatio, jonka jatkoksi he kirjoittavat omien mielikuviansa mukaan sopivan jatkon. Kehyskertomukseen voi siis kirjoittaa sopivan jatkon tai toisaalta sen, mitä on tapahtunut kehyskertomuksen tilannetta aikaisemmin. Kehyskertomus tekee eläytymisaineistosta erityislaatuisen verrattuna muihin laadullisiin aineistoihin, sillä siinä johdatellaan tutkittava tiettyyn rooliin ja tietystä asiasta kertomiseen. Toisaalta tutkittavalle on luotu valmiit puitteet, mutta toisaalta taas mahdollisuus persoonalliselle tyylille ja luovuudelle, asioiden käsittelemiselle halutussa määrin ja rakenteen sekä tarkemman sisällön valitseminen jätetään tutkittavan valittavaksi. (Saaranen & Eskola 2003, 145.)

Yleensä tutkimuksessa kehyskertomuksia on kahdesta neljään erilaista, joissa varioidaan vain yhtä tiettyä asiaa. Analysoinnin tulos onkin se, että mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksesta on vaihdettu vain yksi asia. (Eskola & Suoranta 2005, 110–111; Eskola 1997, 5-6; Suoranta 1995a, 198; Eskola 1998, 59.) Eläytymismenetelmätarinat sinänsä ovat yleensä jo mielenkiintoisia, mutta vasta variaation vaikutuksen selvittäminen tuo esiin menetelmän sekä tutkittavan ilmiön erityiset piirteet. Variaationilla saadaan aikaan erilaisia kertomuksia, joista voidaan etsiä tarinan tilanteen rakenne, eri elementtejä, tilanteen tai tapahtuman tiettyä logiikkaa ja kulttuurinen merkitys. (Eskola 1997, 17–18, Eskola 1988a, 241; Eskola & Suoranta 2005, 112–114; Eskola 1997, 5-6, 18; Eskola 2007b, 72; Suoranta 1995a, 198.)

Vaikka kehyskertomuksissa näennäisestä muutetaan vain yhtä seikkaa, tarinan muut elementit eivät kirjoittajan mielessä pysy vakioina, sillä muut asiat saavat toisessa kehyskertomuksessa erilaisen merkityksen tilanteen logiikan ollessa toinen. Kyse on siis kokeellisen ajattelun loogiikasta, ei kokeellisen tutkimuksen perusasetelmasta. Täydellinen vakiointi menetelmässä on siis mahdotonta. (Eskola 1997, 17–18, Eskola 1988a 239–241; Eskola & Suoranta 2005, 112–114; Eskola 1997, 5-6, 18; Eskola 2007b, 72; Suoranta 1995, 198.) Tämä voisi tarkoittaa tässä työssä sitä, että turhaa ja hyödyllistä sotaharjoitusta miettiessä kyseessä ei ole sama harjoitus, jolloin myös muut tekijät harjoituksessa vaihtuvat. Tutkija on yrittänyt vaihtaa vain yhtä asiaa, mutta kirjoittajan mielessä moni muukin asia vaihtuu.

Eläytymismenetelmässä on kaksi päävaihtoehtoa, aktiivinen roolileikki ja passiivisempi tarinan kirjoittaminen. Tässä niin sanotussa aktiivisessa tavassa (active role-playing) toimitaan roolileikin tapaan. Tutkittaville henkilöille annetaan tietyt roolihahmot ja kerrotaan jonkin tietyn tilanteen perustekijät. Sen jälkeen tutkittavat eläytyvät tilanteeseen ja esittävät siitä oman tulkintansa. (Ginsburg 1978, 92; Suoranta 1995, 198.) Toisessa vaihtoehdossa, niin sanotussa passiivisessa vaihtoehdossa (passive role-playing, non-active role-playing tai role-playing of the non-actice sort) (Ginsburg 1979, 123), tutkittaville kuvataan jonkin tilanteen puitteet, mutta eläytyminen tapahtuu kirjoittamalla pieni tarina. Jos kirjoittaminen tuntuu liian vaikealta, tarinan kirjoittamisen sijasta voi käyttää myös esimerkiksi ranskalaisia viivoja ajatusten koostamiseksi. (Eskola & Suoranta 2005, 111–112; Eskola 1997, 7.)

Eläytymismenetelmää on käytetty muualla maailmassa sen aktiivisessa muodossa (Eskola 1997, 7; Eskola 1998, 61). Suomessa on käytetty nimenomaan enemmän passiivista muotoa, muun muassa alkoholipoliittisissa tutkimuksissa (Eskola 1988b, 330–331). Epäselvyyksiä on tosin nimikäytännöissä, sillä Role - Playing – menetelmää on suomennettu monin eri tavoin, mutta toisaalta parempaa suomenkielistä nimeä kuin ”eläytymismenetelmä” on hankala keksiä. Vaikka tämä termi on hiljalleen alkanut myös vakiintua käytäntöön (Eskola 1997, 7), muun muassa Tuomi (2008, 137) erottaa roolileikin (active role playing) ja eläytymismenetelmän (passive role playing) toisistaan. Itse olen omaksunut ensimmäisen vaihtoehdon mukaisesti eläytymismenetelmällä olevan kaksi vaihtoehtoa. Omassa työssäni käytän termiä eläytymismenetelmä tarkoittaen sen passiivista muotoa.

Menetelmää voi Suorannan mukaan käyttää kuitenkin ainakin kolmessa eri tarkoituksessa. Ensinnäkin se voi toimia eksploratiivisena ja heuristisena työvälineenä tutkijan hitaan mielikuvituksen kiihdyttämiseksi. Näin ollen kysymyksessä on siis ennen kaikkea teoriaa rakentava

menetelmä, jossa tutkijan ajattelulla ja kuvittelulla on keskeinen osuus. Toinen tapa käyttää menetelmää on kerätä tiettyyn aikaan ja paikkaan sijoittuvia ja sille tyypillisiä kulttuuristen merkitysten kokonaisuuksia. Tässä tavassa on tyypillistä, että kontekstin osalliset pääsevät mukaan tutkimuksen tekoon omalla äänellään. Kolmantena Suoranta näkee eläytymismenetelmän käytön mahdollisena myös suuremmilla tarkastelutasoilla, esimerkiksi yhteiskunnan tasolla. (Suoranta 1995, 202).

Itse käytän menetelmää tarinoiden keräämiseen tiettyä aikana tietyssä paikassa, Panssariprikaatissa Hattulassa. Tutkimuksessani kontekstin osalliset, varusmiehet, pääsevät mukaan tutkimukseen omalla äänellään. Koska eläytymismenetelmä mahdollistaa tutkittaville oman ajattelun ja mielikuvituksen käytön, tarinat eivät välttämättä ole faktoja, vaan eräänlaisia merkkejä ja vihjeitä, jotka ruokkivat tutkijan tieteellistä mielikuvitusta. Aikaisemmin on käynyt ilmi myös se, että vaikka tarinaa olisi kirjoitettu jonkun toisen henkilön näkökulmasta, on se usein silti kirjoitettu omiin kokemuksiin pohjautuen. Stereotyyppisten vakiovastausten lisäksi aineistosta löytyy yleensä toisenlaisiakin tarinoita. Menetelmällä ei siis niinkään etsitä ja löydetä yleisiä tarinoita, vaan pyritään koettelemaan itsestään selvänä pidettyjä käsityksiä, kuten käsityksiä sotaharjoituksista. (Eskola & Suoranta 2005, 116–117.)

Eläytymismenetelmää voi käyttää monenlaisissa tutkimuksissa. Ainoana tiedonhankintamenetelmänä sitä on käytetty tutkimuksissa, joissa on pyritty hakemaan vastauksia käytännölliseen ongelmaan, mutta myös joissakin tutkimuksissa teorian kehittämiseen ja testaamiseen. Oman tutkimukseni koen nimenomaan käytännöllisenä tutkimuksena, joten oletan tämän tiedonhankintamenetelmän toimivan omassa tutkimuksessani. (Eskola 1997, 28.) Toisaalta itselleni haasteen muodostaa se, että menetelmä ei sovi esimerkiksi silloin, kun tarkoituksena on kuvailla suuren vastaajajoukon käsityksiä jostakin asiasta. Mikäli taas tutkimuksella on tavoitteena selvittää vastaajien ajattelun logiikkaa jostakin ilmiöstä, menetelmä on erittäin käyttökelpoinen. Aineisto ei siis kerro miten asiat täsmälleen ovat, vaan ennemminkin sitä, mitä sotaharjoituksen pitäisi olla. Voi olla myös niin, että täsmällisten vastausten sijasta saan tuloksiksi pikemminkin lisää kysymyksiä ja mahdollisuuksia. (Eskola 2007b, 74.)

Eläytymismenetelmä on pikku hiljaa vakiinnuttanut paikkansa eräänä mahdollisena tiedonhankintamenetelmänä muiden joukossa. Vuosien aikana sitä on käytetty erilaisissa tutkimuksissa pienistä töistä aina väitöskirjoihin saakka. Menetelmä ei ole käytetyimpiä menetelmiä Suomessa, mutta on osoittanut käyttökelpoisuutensa ja on sen takia yleistymässä. Eskola kirjoittaa vuonna 1997 (1997, 71), että Leena Isosompin vuonna (1996) tekemä väitöskirja on ai-

noa eläytymismenetelmää hyödyntävä väitöskirja Suomessa, ellei Juha Suorannan vuonna 1995 ilmestynyttä metodologista työtä oteta lukuun. Vuonna 1998 Jari Eskola kirjoitti väitöskirjansa eläytymismenetelmästä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä.

2000-luvulla eläytymismenetelmällä tehtyjä tutkimuksia alkaa olla paljon enemmän. Mikäli katsoo muun muassa Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitoksen progradujen ja väitöskirjojen aiheita ja menetelmiä vuosilta 1996–2004, huomaa useassa työssä olleen mukana eläytymismenetelmän tiedonhankintamenetelmänä. Tähän saattaa kyllä vaikuttaa se tosiasia, että tuolloin töitä ohjasivat eläytymismenetelmän uranuurtajat Suomessa, herrat Eskola ja Suoranta. (Kuopion yliopisto 2010.) Yleiskatsaus maamme yliopiston kirjastojen tietokantoihin tuottaa käsityksen, että väitöskirjatason julkaisuja eläytymismenetelmällä Suomessa tehdään jonkin verran, ja toisaalta myös hyvin eri aloilta. Eskola (1997, 42) on karkeasti luokitellut tutkimuksia olevan muun muassa seuraavista aihepiireistä: Tulevaisuus, alkoholi ja terveys, arki ja elämä, opiskelu ja opetus, urheilu, teoria sekä organisaatio ja sen kehittäminen.

Alasen, Eskolan & Eskolan tutkimuksessa 1992 yhdistyvät sekä oma aihepiirini että aineistonkeruumenetelmäni. Pertti Alanen ja Antti Eskola keräsivät eläytymismenetelmäaineiston kahdessa suomalaisessa varuskunnassa tarkoituksenaan tutkia simputusta armeijassa. Tutkimuksen tavoitteena oli muun muassa selvittää eri simputustyyppisiä ja tutkia tilanteisiin liittyvää oikeudenmukaisuutta eli sitä, millaiset tapahtumat koetaan oikeudenmukaisiksi ja millaiset ei. Vastaajia pyydettiin eläytymismenetelmätarinoiden kirjoittamisen lisäksi kertomaan ovatko he itse kokeneet simputusta. Vastauksista, jotka tehtiin kokeilumielessä tietokoneavusteisella ohjelmalla, näkyy selvästi simputuksen tapahtuvan kasarmilla. Tavanomaisin alkusyy on esimiehen huono käytös, mutta melkein yhtä usein mainitaan alkusyyksi myös ryhmän huono tai velto suoritus. Simputtaja on usein ryhmänjohtaja tai vastaava. Simputus kohdistuu useimmiten kaikkiin, mutta usein myös yksilöön. Valituksen asiasta tekee simputuksen kohteeksi joutunut sotilas. (Eskola 1995, 56, 65–66.)

Vuonna 2007 Eskola kirjoittaa eläytymismenetelmän viimeaikaisen kehitystyön tapahtuneen nimenomaan Suomessa, vaikka sen juuret ovat angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa. (Eskola 2007b, 73.) Eläytymismenetelmän kehitystyöhön on olennaisesti vaikuttanut menetelmällä kerättyjen aineistojen analyysitapojen kehittäminen (Saaranen & Eskola 2003, 143). Eläytymismenetelmää on kehitetty kehyskertomusten muodon variaatioilla ja analyysitapojen kehittämisellä. Myös narratiivinen näkökulma eli kertomusten analysointi kertomuksina on otettu

esille. (Eskola 1997, 33.) Eläytymismenetelmää voisi narratiivisesta näkökulmasta kehittää edelleen sillä, että otettaisiin esimerkiksi huomioon kertojan tausta sekä hänen kirjoittamansa tarinan suhde. Samoin kehyskertomus voisi viitoittaa kertojaa kirjoittamaan tarinaa minämuodossa. (Saaranen & Eskola 2003, 160–161.) Uusimmassa teoksessaan Eskola toteaa kehitettäväksi asiaksi myös tulevaisuuden tutkimuksen, johon eläytymismenetelmä sopii varsin hyvin mahdollisten asioiden tutkimisen näkökulmasta (Eskola 2007b 83).

4.4.2 Aineiston keruu

Tutkija joutuu tutkimusprosessin aikana tekemään suuren määrän ratkaisuja ja päätöksiä, joihin ei ole aina oikeaa vastausta tai edes vakiintunutta käytäntöä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija perustelee tekemiään ratkaisuja ja pohtii niitä raportissaan. Näin tutkimuksen lukija voi arvioida, miten tutkijan ratkaisut osuvat ja soveltuvat kyseiseen tutkimukseen. (Eskola 2007a, 182–183; Eskola 1997, 25–26; Tuomi & Sarajärvi 2009, 21.) Tämän vuoksi pyrin selittämään tarkoin tekemäni toimenpiteet, jotta lukija voi helpommin hyväksyä tai hylätä lukemansa (Eskola 1997, 25–26).

Oman aineistoni kerääminen alkoi oikeastaan siitä, kun vähän ennen koulun alkua sain ajatuksen tutkia omassa pro gradu -tutkielmassani sotaharjoitusta laadullisella tutkimusotteella. Sen jälkeen löysin erittäin mielenkiintoisen ja itselle mielekkään tavan kerätä työn aineiston. Edellä olen kertonut eläytymismenetelmästä ja sen luonteesta, joten en tässä yhteydessä enää palaa siihen. Olennaista Eskolan mukaan kuitenkin on, että tutkija tietää mitä tekee (Eskola 2007a, 182–183). Niinpä ihan ensimmäiseksi lähtiessäni tekemään tutkimusta jouduin panostamaan kirjallisuuden lukemiseen, koska eläytymismenetelmä oli minulle vieras.

Etenin aineistonkeruussa oikeastaan hyvin oppikirjamaisesti Eskolan (1991) ja (1997) ohjeilla. Ensimmäiseksi aloin muokkaamaan tutkimustehtäviä, joiden pohjalta aloin miettiä kehyskertomuksia. Erilaisten tutkimusaiheiden jälkeen päätin tutkia sitä, millaisia käsityksiä varusmiehillä on sotaharjoituksiin liittyen. Tarkensin tutkimustani sen edetessä, ja lopulta päädyin varioimaan kehyskertomukset koskettamaan mielekästä ja epäonnistunutta sotaharjoitusta.

Tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäinen vaihe oli kehyskertomusten valmistaminen. Eläytymismenetelmässä käytettävää tilanteen kuvausta, vastaajien orientaatiota, on kutsuttu monilla eri nimillä, mutta tässä yhteydessä suosin Eskolan tapaan termiä kehyskertomus. Eläytymismenetelmän terminologiassa on myös muita ratkaisemattomia ongelmia, kun vastaavalle

henkilölle ei ole olemassa sovittua nimikettä. Koehenkilö, tutkittava tai tutkimushenkilö ei tunnu sopivilta, joten käytän Eskolan termiä vastaaja tässä työssäni. (Eskola 1997, 16.)

Eskola painottaa ohjeistuksessaan, että eläytymismenetelmäaineiston käyttökelpoisuuden kannalta olennaista on juuri kehyskertomuksen onnistuneisuus, eikä hyvien, tutkittavaan ongelmaan pureutuvien kehyskertomusten laatiminen aina ole kovin helppoa. Tutkimus toimii tai on toimimatta nimenomaan sen mukaan, miten hyvin käytetty kehyskertomus pureutuu tutkittavaan ongelmaan. Kehyskertomuksen laatiminen on näennäisen helppoa, sillä tarkkaan harjittu, paljon työtä ja kokeilua vaatinut kehyskertomus ei lopulta välttämättä näytä kummoiselta. (Eskola 2007b, 72, 76, 79.) Kehyskertomuksien laadinnassa on tärkeää muistaa, että niissä vaihtuu vain yksi asia, sillä eläytymismenetelmän tarkoituksena on tutkia juuri sitä, miten variaatio vaikuttaa vastauksiin (Eskola 1997, 5-6, 17-18; Eskola 1988a 239-241; Eskola & Suoranta 2005, 112; Eskola 2007b, 72; Suoranta 1995a, 198).

Kehyskertomuksia tulee olla vähintään kaksi, mutta toisaalta optimimäärää on hankalaa asettaa. Kehyskertomuksien määrään vaikuttavat sekä tutkittava aihe että mahdollisuudet vastauksien keräämiseen. (Eskola 1997, 19; Suoranta 1995a, 200.) Yleensä kehyskertomukset ovat lyhyitä, sillä pitkissä kehystarinoissa vastaajat voivat liiaksi kiinnittää huomiota kehystarinan erilaisiin vihjeisiin. Huomattavaa on myös se, että vastaajat eivät välttämättä kirjoita todellisia, vaan mahdollisia tarinoita, jolloin tarinoissa saattaa esiintyä asioita, jotka saattavat toteutua tai ovat mahdollisia toteutua. (Eskola & Suoranta 2005, 112-114; Eskola 1997, 5-6, 18; Eskola 2007b, 71-72, 76.)

Ennen tutkimuksen aloittamista anoin lupaa tutkimuksen tekemiseen puolustusvoimien asianhallintajärjestelmällä (PVAH) Panssariprikaatin esikunnasta koulutusosastolta (LIITE 1). Panssariprikaatin esikunta laati tutkimuslupa-anomuksen pohjalta käskyn (LIITE 2) ja sain luvan työni tekemiseen. Päätin jakaa tutkimukseni aineiston keräämisen kahteen vaiheeseen, jotta saisin kerättyä vastaukset sekä talven että kevään saapumiserän varusmiehiltä. Halusin kuitenkin testata omaa kehyskertomustani ennen kuin keräisin aineiston varsinaiselta tutkimusjoukolta. Keskustelimme kehyskertomuksista omassa tutkimusryhmässäni ja työni ohjaajan kanssa, mutta halusin lisäksi myös kirjoituttaa muutaman tarinan esitutkimuksena. Näistä muutamista esivastauksista näin kehyskertomusten toimivuuden ja toisaalta sen, millaisia tarinoita kehyskertomukseni synnyttää. (Eskola 1997, 19.)

Esitutkimuksen toteutin syksyllä 2009. Esitutkimushenkilöiksi valitsin kuusi varusmiestä Panssariprikaatin huoltokomppaniasta. Kaikissa aineistonkeruuvaiheissa varusmiehet tulivat tutkimukseen yksikön lähettämänä, eikä heitä ollut etukäteen valittu esimerkiksi kirjallisen lahjakkuuden perusteella. Tutkijana minulla oli ja on se oletus, että tarinan kirjoittanut henkilö kykenee ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Usein tällaisessa aineistonkeruutavassa vastaajien kirjalliset kyvyt saattavat muodostua koko tutkimuksen kynnyskysymyksiksi, tähdentävät Tuomi & Sarajärvi (2009, 84), vaikka Eskola & Suoranta (2005, 115; Eskola 1997, 21) ovatkin eri mieltä edellisten kanssa siitä, että eläytymismenetelmätarinan vastaamiseen tarvittaisiin joitakin erityisiä taitoja.

Jännityksissäni en muistanut kysellä esivastaajien päällimmäisiä tunteja kirjoittamisen jälkeen, mutta heidän kirjoittamista vastauksista sain selville, että ohjeistusta tehtävään oli hiukan muokattava. Suurin osa esitutkimuksen tarinoista oli nimittäin kirjoitettu niin sanotuin ranskalaisin viivoin ja tavoitteeni oli saada itse tutkimusaineisto tarinamuotoon. Voiko ranskalaisin viivoin jäsennettyä tekstiä edes tarkastella narratiivisesti? Saarasen & Eskolan (2003, 148) päätelmä on, että mikäli paperilla on ainoastaan verbejä, voi listan käsittämisen juonelliseksi kokonaisuudeksi olla liioittelua. Mikäli taas ranskalaisin viivoin esitetty vastaus kuvaa tapahtumaa ja sotaharjoituksen vaiheita, voidaan sitä pitää riisuttuna versiona tarinasta.

Syksyllä 2009 otin yhteyttä puhelimitse jokaisen perusyksikön päällikköön, joiden kanssa sovimme milloin ja missä tutkimus tehtäisiin. Sain sovittua tutkimusajat kahdelle päivälle siten, että kerrallaan vastaamassa olisi yhden joukkoyksikön varusmiehet. Joulukuussa 2009 tein tutkimukseni ensimmäisen aineistonkeruun. Tutkimusjoukkonani oli molemmissa vaiheissa varusmiehiä jokaisesta Panssariprikaatin perusyksiköstä. Tuomi & Sarajärvi (2009, 86) toteavat, että vastaajien olisi järkevää tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja mielestäni varusmiehet sotaharjoituksesta niin tekevät. Joulukuussa tutkimukseeni osallistui 72 vastaajaa eli 36 vastaajaa kehyskertomusta kohden. Tämän lisäksi keräsin 18 tarinaa myös kantahenkilökunnalta.

Tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa lopullisiksi kehyskertomuksiksi muodostuivat seuraavat tarinat:

Kuvittele, että olet juuri saapunut kasarmille maastoharjoituksesta. Mietitte tupakavereiden kanssa, että olipa se harvinaisen mielekäs sotaharjoitus. Kuinkahan se harjoitus oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun

loppuarvio oli näin myönteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta maastoharjoituksesta pieni kertomus, kuvaus tai asioita mitkä vaikuttivat tähän loppuarvioon.

ja

Kuvittele, että olet juuri saapunut kasarmille maastoharjoituksesta. Mietitte tupakavereiden kanssa, että olipa se harvinaisen epäonnistunut sotaharjoitus. Kuinkahan se harjoitus oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin kielteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta maastoharjoituksesta pieni kertomus, kuvaus tai asioita mitkä vaikuttivat tähän loppuarvioon.

Eskolan tuotannosta (mm. Eskola 1997, 22) selvitin keräystilanteeseen liittyvää käytäntöä. Tarinoiden kirjoittamisen oli katsottu onnistuvan parhaiten silloin, kun ryhmä kokoontuisi joka tapauksessa yhteen. Itselläni tilanne oli kuitenkin siinä mielessä erilainen, että varusmiehet tulivat tutkimustilanteeseen päälliköittensä ohjaamina. Keräystilanteen aluksi kerroin lyhyesti mistä on kysymys, kuka olen ja mihin tarkoitukseen tutkimusta tehdään. Pyrin herättämään luottamusta pukeutumalla siviilivaatteisiin, jotta varusmiehet eivät pitäisi minua omana kouluttajana tai autoritäärisenä tutkimuksen tekijänä. Tällä toimenpiteellä toivoin saavani tarinoista luontevampia ja totuudenmukaisempia. Samalla kerroin vastaajille mitä heiltä odotetaan eli pyysin eläytymään annettuun tilanteeseen ja kirjoittamaan ohjeiden mukaisesti. Kerroin, että tarinaan ei ole olemassa oikeaa vastausta, joten luntata ei kannata. Sekoitin kehyskertomuspaperit, joten vastaaja sai sattumanvaraisesti kirjoitettavakseen toisen kehyskertomuksista (LIITE 3). (Eskola & Suoranta 2005, 114; Eskola 1997, 22; Eskola 2007b, 74; Eskola 1998, 73.)

Kehyskertomuksen ulkoasu kannattaa olla yksinkertainen johdattelun välttämiseksi, joten monistin paperiarkin ylälaitaan ainoastaan muutaman rivin mittaisen kehyskertomuksen (Eskola & Suoranta 2005, 115; Eskola 1997, 19; Salonen 2000, 76). Kehyskertomuksen lisäksi paperilla olivat vain kysymykset vastaajan joukkoyksiköstä, tehtävästä (miehistö, aliupseeri tai kokelas) ja sukupuolesta. Nämä tiedot otin ylös ainoastaan varmuuden vuoksi, sillä ikinä ei tiedä mikä asia aineistosta alkaa kiinnostaa. Eläytymismenetelmää käytettäessä vastaajilta ei yleensä kysytä taustatietoja, sillä vastauksia tarkastellaan useimmiten siltä kannalta, mitä niissä halutaan tietoisesti sanoa ja muut seikat rajataan ulkopuolelle (Saaranen & Eskola 2003, 149).

Tutkijat Eskola, Suoranta ja Salonen toteavat, että vastaajien motivointi kirjoittamiseen ei ole yleensä ongelmallista, mikäli kehyskertomus vain on vastaajien kannalta relevantti. Itse motivoi vastaajia tarinoiden kirjoittamiseen vaikuttamisen mahdollisuudella tuleviin sotaharjoituksiin ja reservin kertausharjoituksiin. Samoin vastauksilla olisi mahdollisuutta vaikuttaa puolustusvoimien johtaja- ja kouluttajakoulutuksiin. Vastaajat kirjoittivat tarinoita noin 30 minuuttia, aikarajaa heillä ei ollut. Keräystilanteen lopuksi kerroin vastaajille menetelmän juonen, että kehyskertomuksia oli kahdenlaisia. Samalla yritin tunnustella vastaajien välittömiä kokemuksia tarinoiden kirjoittamisesta. (Eskola & Suoranta 2005, 114; Eskola 1997, 22; Eskola 2007b, 74; Eskola 1998, 73; Salonen 2000, 76.)

Varusmiehet pitivät kirjoittamisen jälkeen hyvänä sitä, että tutkimus oli avoin lomake, johon se saivat vapaasti kirjoittaa. Samoin varusmiehet olivat hyvillään siitä, että heidän mielipidettään kysyttiin ja sitä kuunneltiin, ja että se tulisi vielä mahdollisesti vaikuttamaan harjoitusten tulevaisuuteen. Kiitosta sai myös eläytymismenetelmän kahden variantin käyttö, jolloin kertomuksia tuli kahdesta eri näkökulmasta. Varusmiehet jäivät kuitenkin pohtimaan sitä, voisiko tutkimuksesta olla todellista hyötyä, kun tarinoiden tapahtumat voivat olla myös kuvitteellisia. Yleinen mielipide tutkimuksesta oli se, että varusmiehen näkökulmasta sotaharjoituksesta oli helppoa kirjoittaa. Salissa tuntui olevan aito toive siitä, että tutkimuksen tulokset eivät jäisi romukoppaan, vaan tulosten perusteella sotaharjoituksia pystyttäisiin muuttamaan hyödyllisempään suuntaan ja vähentämään turhia harjoituksia.

Todella mielenkiintoiseksi aineistonkeruun teki Eskolan maininta kirjoituksessaan, että mikäli vastauksia haluaa enemmän, hänen mukaansa kannattaisi ennemminkin kehittää uudet kehyskertomukset kuin kerätä samoilla kertomuksilla uudelleen uusia ja uusia vastauksia (Eskola 2007b, 76; Eskola 1998, 45). Ilmiöstä ei saada vaihtelevampaa tietoa aineiston kokoa kasvatamalla, vaan erilaisia kehyskertomuksia käyttämällä (Eskola & Suoranta 2005, 115). Itse en ollut tätä asiaa käsittänyt näin selvästi, joten tässä vaiheessa koin todellisen ahaa-elämyksen. Jäin pohtimaan kehyskertomusten vaihtamisen mahdollisuutta kesäkuussa tapahtuvaan aineistonkeruuseen.

Asiaa aikani hauduteltuani tulin siihen tulokseen, että keräisin aineistonkeruun toisessa vaiheessa kesäkuussa aineistoni saman kehyskertomuksen eri variaatiolla. Jälleen alkoi hurja pohtiminen siitä, mikä variaatio tuottaisi tehtävien kannalta lisätietoa. Aivoriihen jälkeen kirjasin uudet kehyskertomukset turhaksi ja hyödylliseksi sotaharjoitukseksi.

Kuvittele, että olet juuri saapunut kasarmille maastoharjoituksesta. Mietitte tupakavereiden kanssa, että olipa se harvinaisen hyödyllinen sotaharjoitus. Kuinkahan se harjoitus oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin myönteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta maastoharjoituksesta pieni kertomus, kuvaus tai asioita mitkä vaikuttivat tähän loppuarvioon.

ja

Kuvittele, että olet juuri saapunut kasarmille maastoharjoituksesta. Mietitte tupakavereiden kanssa, että olipa se harvinaisen turha sotaharjoitus. Kuinkahan se harjoitus oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin kielteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta maastoharjoituksesta pieni kertomus, kuvaus tai asioita mitkä vaikuttivat tähän loppuarvioon.

Keväällä aloin järjestellä toista aineistonkeruupäivää, tällä kertaa puolustusvoimien asianhallintajärjestelmällä. PVAH -viesti osoittautui huonommaksi tavaksi ottaa yhteyttä kuin puhelin, joka voi olla yksi syy pienempään vastaajamäärään kesällä kuin talvella. Samoin tutkimuksen tekemisen ajankohta osui perusyksiköiden lomien käyttökauden aikaan, jolloin aikatauluista oli vaikeampi sopia. Kesäkuussa 2010 keräämässäni aineistossa vastaajia oli yhteensä 51. Mielestäni vastaajien määrä oli kuitenkin riittävä ja sain kerättyä riittävän laajan tutkimusaineiston tutkimustani varten. Lopullisessa aineistossa varusmiesten kirjoittamia tarinoita oli 36 tarinaa epäonnistuneesta, 36 tarinaa mielekkäästä, 26 tarinaa hyödyllisestä ja 25 tarinaa turhasta sotaharjoituksesta, yhteensä 123 tarinaa. Yhteensä kaikkia tarinoita oli puolellatoista rivivälillä puhtaaksi kirjoitettuna 44 sivua.

Kesäkuussa keräsin aineistoa myös kantahenkilökunnalta, mutta alkuperäisillä variaatioilla. Tämä sen takia, että saisin riittävän määrän aineistoa näille kahdelle kehyskertomukselle. Kantahenkilökunnan kokoontumisaikaa ei millään saanut järjestettyä ajankohdan takia, joten tyydyin samaan vaihtoehtoon kuin ensimmäisessä vaiheessa, että kehyskertomukset lähettäisiin minulle takaisin postitse. Tein tämän tietäen sen seikan, että postitse lähettyjä tutkimuksia ei yleensä palaudu montakaan, kuten Eskola (1998, 71) huomauttaa. Päälliköiden käskystä kantahenkilökunnan tarinat kuitenkin palautuivat minulle varsin kiitettävällä prosentilla, joskin aikataulu vähän venyi. Yhteensä kantahenkilökunnan kertomuksia kertyi 34 kappaletta, 16

mielekkäästä ja 18 epäonnistuneesta kehyskertomuksesta. Päätin tosin jo heti tässä vaiheessa, että laajasta varusmiesaineistosta johtuen en tulisi ennakkosuunnitelmista huolimatta analysoimaan kantahenkilökunnalta kerättyä aineistoa tässä tutkimuksessa lainkaan.

Eläytymismenetelmäaineiston etuna on sen nopeus. Aineiston kerää helposti päivässä, minkä takia aineistoa on yleensä helppo kerätä riittävästi (Eskola & Suoranta 2005, 114.) Mikä sitten on riittävästi? Tarkkaa määrää on varsinkin laadullisen tutkimuksen puolella hankala antaa. Tarkoitus kun ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyrkiä kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86.)

Eskola esittää (1997, 24), että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset, tässä tapauksessa tarinat, eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Eräs tapa ratkaista tämä ongelma on puhua aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Tätä ajattelua ryhdyttiin soveltamaan eläytymismenetelmätutkimuksissa alusta alkaen. Tällä hetkellä ohje on, että noin 15–20 vastausta yhtä kehyskertomusta kohde on riittävä määrä. Tämä ei tietenkään ole ehdoton sääntö, vaan aineiston kokoa täytyy arvioida jokaisessa tutkimuksessa erikseen. Eskola (1998, 46) tähdentää, että saturaatiopistettä ei ole eläytymismenetelmän puolella systemaattisesti tutkittu, joten noin 15 kertomuksen kerääminen kehyskertomusta kohden on lähinnä teoreettinen. Joka tapauksessa saturaatioajattelu haastaa tutkijan tarkkailemaan omaa aineistoaan ja sen kertymistä, sillä hän tekee ratkaisut siitä, milloin aineistoa on riittävästi hänen tarkoituksiinsa.

Tuomi & Sarajärvi (2009, 87, 89–90) huomauttavat aiheellisesti, että aineiston kylläntymistä ei voi saavuttaa, ellei ole selvillä, mitä aineistosta ollaan hakemassa. He mainitsevat, että saturaatiosta on perustellumpaa puhua, kun aineistosta etsitään samuutta. Sitä vastoin etsittäessä aineistosta erilaisuutta saturaation käyttö on ongelmallisempaa. Saattaa siis olla, että heterogeenisyyden tutkiminen vaatii kooltaan suuremman aineiston kuin homogeenisyyden tutkiminen. Laadullinen työni mahdollistaa saturaatioajattelun käytön, sillä laadullisessa tutkimuksessa, ja erityisesti eläytymismenetelmätutkimuksissa, tavoitteena ei ole aineiston tilastollinen yleistettävyyden, vaan tulosten yleistettävyyden.

Usein laadullisen aineiston analysointi on huomattavasti työläämpää kuin aineiston kerääminen (Eskola & Suoranta 2005, 114). Seuraavassa kappaleessa selvitän aineiston analyysivaihetta.

4.5 Fenomenografia omassa työssäni

4.5.1 Fenomenografian luonteesta

Virtanen (2006, 167) kirjoittaa, että kaikkeen tutkimuksen tekemiseen kuuluu mielenkiinto, jolla tarkoitetaan nimenomaan tutkimuksellista mielenkiintoa, intressiä. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on toisen subjektiivinen kokemus. Omana intressinäni ei kuitenkaan ole varsinaiset varusmiesten kokemukset sotaharjoituksesta, vaan käsitykset ja se ajattelun logiikka, millä tavoin he sotaharjoituksesta kirjoittavat. Sen takia tutkimukseni on fenomenografinen.

Fenomenografia (Phenomenographia) tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista, kirjoittaa Metsämuuronen (2008, 34; 2009, 240). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 14–15) taas kirjoittavat fenomenografian tarkoittavan käsityksen kuvaamista. Aloitteleva tutkija on jo tässä vaiheessa ongelmassa, kuvatako siis ilmiötä vai käsityksiä. Ahonen (1996, 116–117) selventää asiaa kertomalla ilmiön ja käsityksen olevan fenomenografeille saman asian kaksi puolta. Ilmiö on ihmisen saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Koska ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia, ovat ne myös erottamattomia. Kokemus on suhde, joka yhdistää asiat. Käsitys tarkoittaa siis kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettua kuvaa jostakin ilmiöstä. Fenomenografinen tutkija tutkii näitä käsityksiä suhteuttamalla yhden ihmisen käsityksiä muiden ihmisten käsityksiin.

Fenomenografia -nimike tulee suoraan sanoista ilmiö ja kuvata. Ahonen (1996, 113–114) kirjoittaa fenomenografian tutkivan sitä, miten maailman ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Se on siis ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimista ja sen tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Niikko 2003, 46). Erityisesti fenomenografiassa ollaan kiinnostuneista ihmisten käsityksistä asioista, jotka voivat samastakin asiasta olla hyvin erilaisia johtuen muun muassa vastaajien iästä, koulutustasusta, kokemuksista ja sukupuolesta, kulttuurista tai sosioekonomisista eroista (Ahonen 1996, 114; Häkkinen 1996, 24–25). Vastaaja voi myös vaihtaa käsitystään tutkittavasta ilmiöstä (Häkkinen 1996, 24–25). Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat siis erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsitysten keskinäisistä suhteista. Tarkoituksena on nimenomaan löytää ja kuvata ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Niikko 2003, 46.)

Fenomenografinen strategia sai alkunsa 1970-luvulla Ference Martonin Göteborgin yliopistossa tehdyistä tutkimuksista, joissa tutkittiin opiskelijoiden oppimiskäsityksiä. Toisena kiinnostuksen kohteena oppimiskäsitysten lisäksi fenomenografisella tutkimuksella on eri tiedonalojen tiedonmuodostus. (Ahonen 1996, 115.) Tutkimuksen kohteena ovat olleet myös erilaiset ilmiöt lähinnä kasvatuksen ja koulutuksen kentältä, kirjoittavat Huusko ja Paloniemi omassa artikkelissaan (2006, 163). Fenomenografista tutkimusta on tehty paljon Ruotsissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa (Webb 1997, 196), mutta se on kuitenkin kohtuullisen tuntematon pohjoisamerikkalaisessa menetelmäkeskustelussa (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Omaa työtäni lähimpänä on Pekka Halosen (2007) Tampereen yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan tehty väitöskirja puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentumisesta fenomenografisella tutkimusotteella.

Martonin ensimmäisissä tutkimuksissa asetettiin käytännöstä käsin tavoitteeksi tunnistaa laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsitteellistävät, havaitsevat ja ymmärtävät erilaisia ilmiöitä. Tutkimuksissa edettiin ongelmista ratkaisuihin ja kysymyksistä vastauksiin sen kummemmin miettimättä tutkimuksen lähtökohtia. Tällainen lähestymistapa tieteelliseen tutkimukseen kohtasi ankaraa arvostelua, jonka seurauksena tutkimussuunnan perustajat alkoivat rakentaa sitä ekplisiittistä epistemologista perustaa, jota tutkimuksella ei siihen mennessä ollut. Varsinaisesti fenomenografian teoreettisista perusteista alettiinkin puhua vasta 1990-luvulla, kirjoittaa Niikko. (2003, 11, 42–43.)

Nykyään fenomenografia mielletään ennen kaikkea käsityksien tutkimiseen soveltuvana suuntauksena (Syrjälä 2005, 368). Huusko ja Paloniemi (2006, 171, 163) pitävät erityisen otollisena fenomenografiselle tarkastelulle sellaisia ilmiöitä, joiden ymmärtämisestä ja käsittämisestä ei ole aikaisempaa tietoa. Ennen kaikkea he painottavat fenomenografian soveltuvuutta käytäntöön. Juuri käytännönläheisyys, käsitysten tutkiminen ja vähäinen aikaisempi tieto sotaharjoituksista toimivat perusteena sille, että oma tutkimukseni toteutetaan fenomenografisista lähtökohdista käsin.

Pelkkä käsitysten tutkiminen sinällään ei tee tutkimuksesta fenomenografista (Huusko & Paloniemi 2006, 172), vaan Ahonen (1996, 116) kirjoittaa fenomenografisen tutkimuksen perustana olevan tietyn käsityksen ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta sekä tiedonmuodostuksen ehdoista. Ensinnäkin fenomenografit näkevät ihmisen järjellisenä ja tietoisena olentona, joka liittyy mieleessään oliot ja tapahtuman selittäviin yhteyksiin. Näin ihminen muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä. (Ahonen 1996, 121–122.) Kieltä pidetään ajattelun ja käsitysten

muodostamisen sekä niiden ilmaisun välineenä (Ahonen 1996, 121–122; Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Tieteenfilosofisilta taustaoletuksiltaan fenomenografia muistuttaa konstruktivismia ja fenomenologiaa (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348). Fenomenografiaan on fenomenologisesta ajattelusta Martonin mukaan heijastunut ihmisen ja maailmaan välinen non-dualistinen suhde, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja laadullisuus. Tutkimussuuntaus ei kuitenkaan ole kehittynyt fenomenologiasta, eikä sitä ole johdettu siitä. Ero on siinä, että fenomenologia pyrkii pääsemään sisään ilmiöihin itseensä yksilön kokemusten ja käsitysten kautta, kun taas fenomenografia keskittyy käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Martonin (1986, 31, 40) mukaan fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus ja fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa.

Fenomenografit tunnustavat, että yksilö rakentaa tulkintaa tilanteista aikaisempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta, kuten konstruktivistitkin. Fenomenografian isänä pidetty Marton kuitenkin muistuttaa, että yhtymäkohdistaan huolimatta fenomenografian tutkijat tekevät käsitteellisen eron konstruktivismiin. Fenomenografiassa puhutaan konstituioinnista konstruoimisen sijaan tarkoittaen sitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Fenomenografisessa tutkimuksessa onkin käyty keskustelua käsityksen luonteesta (kts. Marton & Pong 2005, 335). Marton (1986, 33–34) kirjoittaa, että käsitykset samasta ilmiöstä voivat olla toisiaan tukevia, ristiriitaisia tai jopa vastakkaisia (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Käsitystä kun voidaan kuvata niin monin eri merkityksin, esimerkiksi tapana tajuta, tapana ymmärtää, tapana nähdä, tapana käsittää tai tapana hahmottaa ilmiöitä (Marton & Pong 2005, 336). Samoin alan suomenkielisessä kirjallisuudessa Niikko (2003, 25) kirjoittaa fenomenografisessa tutkimuksessa tavan kokea jotakin olevan rinnakkainen tavalle käsittää tai ymmärtää jotakin. Arkikielessä käsitykset rinnastetaan usein mielipiteisiin (Ahonen 1996, 117), mutta fenomenografiassa sillä on kuitenkin laajempi ja syvempi merkitys (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Se tarkoittaa perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin ilmiöstä (Niikko 2003, 25).

Marton (1981, 177) puhuu lisäksi fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Ensimmäisen asteen näkökulma tarkoittaa, että tutkija kuvaa jotakin todellisuuden ulottuvuutta suoraan, kun hän itse kohtaa sen kokemuksen kautta (Marton 1981, 177; Niikko 2003, 24). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita nimenomaan toisen asteen näkökulmasta, joka painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin (Niikko 2003, 24).

Toisen asteen näkökulma korostaa sitä, että todellisuus on rakentunut sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Tästä näkökulmasta käsin kiinnitetään erityistä huomiota käsitysten vaihtelevuuteen, suhteellisuuteen ja kontekstuaalisuuteen. Fenomenografia hyväksyy sen, että on olemassa yhteinen todellisuus, jonka jokainen yksilö kokee ja käsittää eri tavoin. (Huusko & Paloniemi 2006, 165, 171.)

Häkkinen (1996, 5, 13–14, 33) kirjoittaa arkipäivän käsityksien jäsentämisen olevan fenomenografisen tutkimussuuntauksen pääasiallinen tavoite. Tarkoituksena tutkimuksella on tuoda esiin erilaisia ajattelutapoja tiettyyn ilmiöön tai asiaan liittyen. Tutkijalle haasteellista on muodostaa vastaajien ilmaisuista merkitysyksiköitä, joista edelleen muodostuvat käsityksiä kuvaavat kategoriat. Nämä kategoriat muodostuvat tutkimuksen tärkeimmäksi tulokseksi ja samalla ne edustavat tutkimuksessa teorian suhdetta empiriaan. Tutkimussuuntauksen tarkoituksena ei ole selvittää, miksi vastaajilla on tietynlaisia käsityksiä tutkittavasta asiasta, vaan sen pyrkimyksenä on kuvata erilaisia näkemyksiä. Tällöin on muistettava, että tutkittava ilmiö voi näyttäytyä erilaisina eri ihmisille. Tarkoituksena on näiden erilaisten käsityksen avulla kuvata ihmisten ajattelun sisältöä sekä sen sisällöllis-loogisia suhteita. Parhaiten Häkkisen mukaan yksilön ajattelua voidaan kuvata sisällöllisesti rikkailla kuvauskategorioilla, jotka ovat mahdollisimman havainnollisia. Näiden analyysin ja tulkinnan jälkeen syntyneillä kategorioilla ei kuitenkaan pyritä selittämään ilmiötä, vaan ymmärtämään vastaajien ajattelua (Ahonen 1996, 126).

Fenomenografinen tutkimus on siinä mielessä empiiristä, että tutkimuksessa hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus. Yleensä tiedonhankintamenetelmänä käytetään haastattelua (esim. Niikko 2003, 31), mutta itse käytän omana aineistonani kirjoitettuja tarinoita. Huusko ja Paloniemi (2006, 163–164) kirjoittavatkin artikkelissaan, että tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, mutta aineiston keruuvaiheessa on tärkeää muistaa kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Teoria on erottamaton osa fenomenografista tutkimusprosessia, sillä ilman sitä tutkimus saat-
taa latistua rakenteettomaksi kuvailuksi ja sitaattikokoelmaksi. Teoriaa ei kuitenkaan käytetä käsitteiden luokitteluun tai oletusten testaukseen. Jos tutkija toimisi näin, hän menettäisi suuren osan uudesta informaatiosta, jonka hän voi avoimella käsittelyllä saada. (Ahonen 1996, 123.) Niin sanottu grounded theory eli aineistopohjainen teoria tarkoittaa juuri sitä, että tutkimuksen perusväittämiä ei tehdä aikaisempien tutkimuksien pohjalta, vaan oman aineiston tul-

kinnasta käsin. Toki aineiston kategoriointia ja teorianmuodostusta tukee ratkaisevalla tavalla muiden teorioiden kanssa seurustelu. (Ahonen 1996, 123; Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Karkeasti ottaen fenomenografinen tutkimus etenee Ahosen (1996, 115) mukaan seuraavasti:

1. Tutkija kiinnittää huomion asiaan, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä.
2. Tutkija perehtyy käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää siihen liittyvät näkökohdat.
3. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta.
4. Tutkija luokittelee käsitykset merkitysten perusteella. Hän kokoaa käsitykset selitystä varten ylemmän tason merkitysluokiksi.

Fenomenografisen analyysin peruslähtökohtana on pyrkimys systemaattiseen kuvaukseen yksiköiden yli niin, että käsityksistä ei tuoteta vain yksilötason kuvauksia, vaan pyritään saamaan selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Mielenkiintoista on se, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Lähtökohta tutkimuksessa on, että on mahdollista muodostaa olettaen yleisestä käsitysten joukosta tietyssä yhteisössä. Käsitysten erojen syyt eivät ole tutkimuksen varsinaisena kohteena, mutta erojen ymmärtämiseksi niiden ilmenemisyhteydet ovat tärkeitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166; Niikko 2003, 48.) Vaikka tutkittavaa ilmiötä ei voida täysin paljastaa, sitä voidaan kuvata osiensa kautta. Tulokset ovat kuvausta vaihtelusta kollektiivisella tasolla, jolloin eräässä mielessä tutkittavien yksilölliset äänet jäävät taka-alalle. Fenomenografiassa korostetaan kollektiivisen kokemuksen merkitystä, ei niinkään yksilöllistä kokemusta. (Niikko 2003, 45, 49.) Omassa tutkimuksessa ni annan varusmiehille mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin, mutta pyrin tuomaan merkitykset esille kollektiivisella tasolla.

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään yleensä aineiston luokittelussa ja tulokinnassa apuna kontekstianalyysia. Aineistoa tulee käsitellä kokonaisuutena, sillä ilmiön osien luonne riippuu siitä kokonaisuudesta, johon ne ovat liittyneet. (Häkkinen 1996, 39.) Kontekstianalyysin lisäksi fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään yhtäläisyyksien ja erojen erittelyä variaation tutkimisessa (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Kuvauskategoriat syntyvät aineiston pohjalta, mikä erottaa Niikon (2003, 36; Marton 1988, 181–183) mukaan fenomenografisen analyysin sisällön analyysistä. Hermeneuttisesta ja fenomenologisesta analyysistä fenomenografinen analyysi puolestaan eroaa sen empiiris-analyttisen luonteen vuoksi.

Fenomenografinen tutkimusote ei toki ole ongelmaton. Se on saanut kritiikkiä muun muassa kyseenalaisesta tulosten yleistettävyydestä, käsitysten kontekstisidonnaisuudesta, käsitysten

muuttumisesta, aidosti erilaisista käsityksistä (Gröhn 1993, 26–29) ja kesken jääneestä kategorisoinnista (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Suurimmat ristiriidat tutkimuksen teoreettisissa oletuksissa liittyvät kuitenkin käsityksiin tutkimuskohteena. Häkkinen pyrkii poistamaan käsityksen epämääräistä määrittelyä tarkastelemalla sanaa käsitys kolmesta eri näkökulmasta käsin: Yksilön suhdetta ympäröivään maailmaan käsityksen kautta, vertaamalla ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien eroja sekä tarkastelemalla käsitysten esittämistä kuvauskategorioiden avulla (Häkkinen 1996, 23, 46).

Tutkija muodostaa asioista kategorioita oman kontekstinsa mukaan, minkä vuoksi fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista (Ahonen 1996, 124). Tärkeää on ymmärtää myös, että käsityksiä ilmaistaan kielen välityksellä, jolloin vastaanottaja ei välttämättä ymmärrä asiaa samalla tavoin kuin viestin lähettäjä. (Häkkinen 1996, 24–25, 28.) Itse aloittelevana fenomenografisena tutkijana koen juuri näiden asioiden, aineiston kategorioinnin ja oman vaikutuksen niiden muodostumiseen, erittäin haastavana. Samoin tulkintani osuvuus tutkittavien kertomille asioille mietityttää, koska koko tutkimuksen anti perustuu siihen, että osaan tulkita oikein sitä, mitä tutkittavat yrittävät minulle kertoa. Ennakko-olettamukseni on, että analyysivaiheesta tulee vaativa ja pitkälinen prosessi.

Niikko (2003, 7) kirjoittaa, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ongelmaksi on lisäksi noussut se, että fenomenografiasta on vallalla monia eri käsityksiä, jopa tutkijoiden joukossa. Toiset pitävät fenomenografiaa ainoastaan analyysimenetelmänä kvalitatiiviseen tutkimusaineistoon, toiset taas ovat pyrkineet tarkastelemaan sitä metodologisesta näkökulmasta ja löytämään sille teoreettisia perusteita. Niikko määrittelee fenomenografian sekä analyysiprosessiksi että metodologiseksi lähestymistavaksi. Myös Huusko ja Paloniemi (2006, 163) pitävät fenomenografiaa tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena, ei pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmänä.

Itse olen paininut myös tämän edellä kuvatun asian kanssa, sillä tavallaan fenomenografia on tutkimuksessani lähestymistapana, mutta eniten silti painotan sitä analyysissä. Niin kuin Huusko ja Paloniemi (2006, 172) toteavat: Keskustelua asiasta tarvitaan vielä lisää. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulisi vielä selkeyttää tutkijan ja vastaajien välisen vuorovaikutuksen sekä teorian vaikutusta tulkintaa. Suuntauksena se on kuitenkin avannut uria arkipäivän käsitysten tutkimiselle, joka on jo arvokasta sinänsä. (Häkkinen 1996, 48–49.)

4.5.2 Aineiston analyysi

Aineistonkeruun jälkeen olin hieman tyrmistynyt katsellessani eläytymistarinoiden pinkkaa edessäni, vaikka olinkin jäsennellyt tutkimusongelman mielessäni hyvin ja ennalta tutustunut prosessiin ja analyysimenetelmiin. Toisaalta eläytymismenetelmä tuottaa sellaista kulttuurisesti välittyntä tekstimateriaalia, jota ei välttämättä voikaan käsitellä ennalta lukkoon lyödyn suunnitelman mukaisesti. Ihan ensimmäiseksi saatuaani aineiston kertomukset käsiini itselleni kävi juuri, kuten Eskola mainitsee, aloitin ensimmäisenä tyydyttämään omaa uteliaisuuttani. Ensin katselin vastauksista yleisesti esimerkiksi sitä, miten pitkiä vastaukset olivat ja kirjoitettiin ne tarinan muotoon vai ranskalaisin viivoin. Tämän jälkeen kasasin tarinat kehyskertomusten mukaisesti eri pinoihin ja samalla numeroin eri tarinat juoksevalla numeroinnilla 1–123. Samalla merkitsin tarinoihin kirjoittajan tehtävän seuraavilla merkinnöillä: MIE tarkoittaen miehistöä, ALI tarkoittaen aliupseereita ja KOK tarkoittaen kokelaita. Samaan aikaan kirjoitin tarinat puhtaaksi koneelle, jolloin tutustuin tarinoihin vielä entistäkin paremmin. (Eskola 1997, 83–86.)

Analyysin alku tuntui todella vaikealta. Jännitin enakkoon sitä, että löydänpö teksteistä oikeasti sen, mitä tutkittavat haluavat minulle kertoa vai jäänpö huomaamattani analysoimaan tekstejä pintapuolisesti. Anni Vilkkö on kirjoittanut oman väitöskirjansa omaelämäkerrallisista teksteistä. Tunnelmat ovat hänellä hyvin samanlaiset kuin minulla: ”Mitä tapahtuu tekstin ja lukijan välillä?” Hän pohtii (1997, 81) tarinoiden lukutapaa ja toisaalta myös sitä miten kertojan ja tutkijan kokemukset vastaavat toisiaan. Edelleen Vilkkö miettii sitä, tunnistaako hän tutkijana tarinan sanoman ja viitehenkilöt vai onko hän mieltynyt asioihin, joihin on taipuvainen tottumaan. Toisaalta on kovin lohdullista huomata, että muillakin on ollut samanlaisia ongelmia.

Laadullisen tutkimuksen suurimpana haasteena pidetään aineiston analyysiä (Syrjäläinen ym. 2007, 8). Lopulta sain kiinni analyysin ajatuksesta tutuksi tulleen Eskola kautta (2003, 149). Hän kirjoittaa laadullisen aineiston analysoinnin olevan samantapaista puuhaa kuin kiikarointi. Aluksi näkymä on epätarkka ja kiikarilla katsotaan sinne tänne etsien mielenkiintoista kohdetta. Kun mielenkiintoinen kohde löytyy, katse tarkennetaan kohteeseen pidemmäksi aikaa. Jonkin ajan kuluttua löytyy seuraava mielenkiinnon kohde ja hakemisen ja tarkentamisen prosessi jatkuu. Prosessi jatkuu niin pitkään kunnes maisemasta ei löydy enää mielenkiinnon kohdetta tai kun tarkastelu on ajan puitteissa pakko lopettaa.

Aineiston analyysi voidaan tehdä monella eri tavalla, ja eläytymismenetelmäaineistoon on helppo soveltaa erilaisia analyysitapoja (Eskola & Suoranta 2005, 117). Pääperiaatteena pidetään sitä, että analyysitavan tulisi parhaiten vastata tutkimustehtävään. Laadullisessa tutkimuksessa vaihtoehtoja on paljon, eikä tiukkoja sääntöjä ole olemassa. (Hirsjärvi 2009, 224.) Alun perin ajattelin tehdä analyysin sisällön analyysillä, joka sopii Tuomen & Sarajärven (2009, 14–15) mukaan muun muassa käsitysten kuvaamiseen fenomenografisessa tutkimuksessa. Yleensä fenomenografisen strategian yhteydessä käytetään analysoinnissa kuitenkin fenomenografista analyysiä, joten lopulta päädyin toteuttamaan analyysin fenomenografisella menetelmällä, vaikka en olekaan aluksi jäsentänyt itselleni asiaan liittyviä näkökohtia teoreettisesti, enkä pyri tekemään ilmiöstä teoriaa. Samankaltaisuuksia analyysimenetelmien välillä löytyy muun muassa käsityksien luokittelusta luokkiin ja edelleen suuremmiksi kokonaisuuksiksi. (Metsämuuronen 2008, 35–36.)

4.5.2.1 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografinen analyysi etenee Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan vaiheittain, jossa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuu samanaikaisesti usealla tasolla. Analyysin jokainen vaihe vaikuttaa seuraaviin valintoihin. Tavoitteena analyysissä on teorian luominen ilmiöstä, kuten valtaosassa laadullisen tutkimuksen strategioista. Tavoitteena analyysissä on luoda niin sanottu kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosavaruus. (Metsämuuronen 2009, 241.) Tulosavaruus tarkoittaa diagrammien representaatiota tai kaavioesitystä loogisista suhteista käsitysten välillä (Niikko 2003, 39).

Analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen (Huusko & Paloniemi 2006, 166–168; Häkkinen 1996, 41). Minun tehtäväni oli miettiä vastaajan ilmauksesta sitä, mikä sen merkitys on. Toisin sanoen mietin mikä intentio eli ajatus tai tarkoitus siihen sisältyy. Merkitys on luonteeltaan kontekstuaalinen ja intersubjektiivinen, joten sen takia lausumia kannatti käsitellä mahdollisimman laajoina yksiköinä paloittelematta aineistoa yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Intersubjektiivisuus tarkoittaa tässä sitä, että ilmaisun merkitys riippuu sekä tutkimushenkilöstä että tutkijasta. Tutkijana ymmärrän tutkittavan ilmaisuja oman asiantuntemukseni ja ymmärrykseni varassa. Merkitys saadaan ilmaisusta esiin kontekstuaalisen ja intersubjektiivisen tulkinnan avulla. (Ahonen 1996, 123–124.) Ahonen (1996, 143) tähdentää painokkaasti sitä, että ilmaukset tulee käsittää ajatukselliseksi kokonaisuuksiksi, jolloin tutkija saattaa joutua melko haastavaan asemaan tulkitessaan vastaajien sanomaa kielellisen ilmauksen ohitse.

Aloitin analyysin merkitysyksiköiden etsimisellä. Oli jokseenkin yllättävää huomata, että tietyt merkitykset alkoivat pikku hiljaa tarina toisensa jälkeen kertautua merkinnöissäni. Kirjoitin merkitykset excel -taulukon laitaan samalla lisäten tarinan numeron merkityksen perään. Kun olin käynyt läpi kaikki tarinat kahteen kertaan, minulla oli kolmisenkymmentä erilaista merkitystä analysoituna tarinoista.

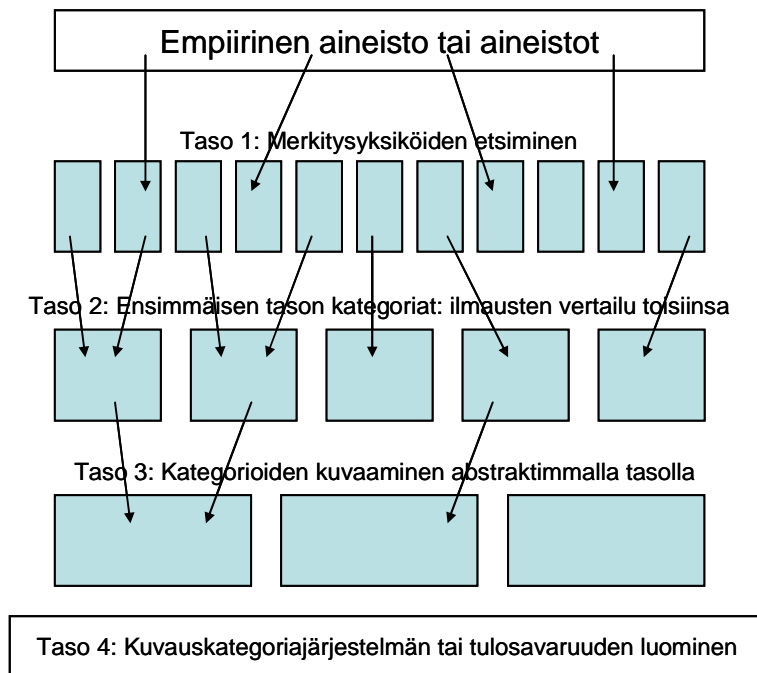
Analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköt lajitellaan ja ryhmitellään kategorioiksi (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Ahonen 1996, 125–126) vertaamalla ilmausten eroja ja yhtäläisyyksiä toisiinsa (Häkkinen 1996, 42–43). Ne tekevät aineistoa enemmän ymmärrettäväksi, kun merkityksistä tehdään johtopäätöksiä. Päättelin mitä teoreettisesti merkitsevää ja erilaista merkityksissä oli sekä muodostin niistä kategorioita. Teoreettinen tarttumapinta auttoi päättämään, mitkä käsitykset kuuluvat yhteen ja muodostavat merkityskategorioita. (Ahonen 1996, 125–128.)

Analyysissäni toimin tarkoin edellä olleen ohjeen mukaan. Muodostin excel – taulukkoon seuraavan sarakkeen yhdisteltyjä ilmauksia varten. Samalla jouduin nimeämään kategoriat uudelleen kahden tai useamman eri merkityksen yhdistyttyä toisiinsa. Samalla pidin kirjaa siitä, mitä kyseiseen kategoriaan oli alun perin kuulunut. Joitakin merkityksiä, jotka olin luullut kuuluvan yhteen, ei aineistoni perusteella voinutkaan yhdistää. Vastaavasti joidenkin asioiden merkitys saattoi olla yhteenkuuluva asian kanssa, jota en olisi ennalta osannut yhdistää.

Viimeisessä vaiheessa analyysi etenee kategorioiden kuvaamiseen entistä abstraktimmalle tasolle ja kategorioiden välisten suhteiden tarkentamiseen (Kuva 2). Kategorioissa näkyy käsitysten ominaispiirteet sekä empiirinen ankkurointi aineistoon suorien lainauksien avulla. Ylemmän tason kategoriat selittävät siis yleisemmin käsityksiä, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää kohteena olevaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–168; Häkkinen 1996, 42–43.) Näistä ylemmän tason kategorioista muodostuu oma teoriansi tutkittavalle ilmiölle (Ahonen 1996, 128). Ahonen (1996, 144, 146) varoittaa tutkimuksen tässä vaiheessa ylitulkittamisen vaarasta, kun tutkija pyrkii yhdistämään kategorioita ylemmän tason kategorioiksi. Kategorioiden erojen tulee olla laadultaan niin selviä, että ne eivät mene päällekkäin toistensa kanssa, ohjeistaa puolestaan Häkkinen (1996, 42–43).

Viimeisessä vaiheessa yhdistin kategorioita toisiinsa siten, että jäljelle jäi neljä isompaa kategoriaa. Osa kategorioista oli selvemmin esillä tarinoissa, osa vähemmän, mutta kaikki niistä olivat ehdottoman korostuneita aineistossa. Jälleen pyrin nimeämään yläkategorian paremmin

käsittämään kaikkia yhdistämiäni kategorioita. Nämä yläkategoriat liikkuvat varsin abstraktilla tasolla.



Kuva 2. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot Uljensia (1989, 41) mukaillen.

Niin kuin edellä mainitsin, tutkimuksen päätulokset ovat kategorioista muodostettu kuvauskategorijärjestelmä (Martonin 1986, 33–34). Kategoriat edustavat yleisiä ajattelutapoja, eivät suoraan yksittäisen ihmisen ajattelua. Kuvauskategorijärjestelmä voidaan rakentaa horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Horisontaalisessa järjestelmässä kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia, jolloin niiden väliset erot ovat sisällöllisiä. Vertikaalisissa systeemeissä kategoriat esitetään tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Hierarkkinen systeemi tarkoittaa sitä, että kuvauskategoriat ovat eritasoisia toisiinsa nähden esimerkiksi teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella. (Niikko 2003, 38–39.) Yleensä kategorioiden väliset erot eritellään sekä sanallisesti että graafisesti (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Lopullisten tulosten kuvaamisessa käytetään yleensä arkikieltä, jotta kuvaukset pysyisivät sensitiivisinä kokemusten ja käsitysten semanttiselle sisällölle. Tuloksissa tulee näkyä suoria lainauksia kuvauskategorioiden yhteydessä, jotta lukija voi seurata tutkijan päättelyä ja perusteluja. (Niikko 2003, 39.)

Fenomenografisessa analyysissä korostuu tulkinnan eläytyvä luonne, analyysin tarkoituksena kun on nostaa aineistosta esiin sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön (Häkkinen 1996, 39, 41; Huusko & Paloniemi 2006, 166). Eläytymisen lisäksi tutkijan tulee seurustella aineistonsa kanssa jatkuvasti tutkimusprosessin eri vaiheissa,

sillä tulkintavaihetta ei voida pitää kertasuorituksena ainoastaan analyysivaiheen yhteydessä (Ahonen 1996, 125). Kiinnostavinta analyysissä ovat käsitysten laadulliset erot, sillä aineiston marginaalisin käsitys voi olla teoreettisesti mielenkiintoisin. Yksilökohtaisia tai ryhmien välisten erojen tarkastelua ei kuitenkaan fenomenografisessa analyysissä tehdä, vaikka erilaisia ryhmittelyjä voidaankin tehdä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Aineiston kielellisillä ilmauksilla ei sinänsä ole merkitystä, sillä samaa ilmiötä voidaan kuvata kielellisesti eri sanoin samantapaisilla ilmauksilla (Niikko 2003, 34).

Analyysin haasteena tutkijalle on ilmiön kuvaaminen toisten kokemuksista ja käsityksistä käsin. Tutkijan on hypättävä pois oman kokemuksen ja käsityksen piiristä ja pyrittävä kirjoittamaan tutkittavien käsityksistä käsin, ei omistaan. Tutkijan pääsy tutkittavien maailmaan ei ole helppoa. Monet asiat voivat olla sille esteenä. Tutkittavat voivat esimerkiksi olla haluttomia reflektomaan omaa kokemustaan tai tutkimuskysymykset ovat olleet epäsopivia. Tutkimuskysymykset eivät välttämättä ole kiinnostavia tutkittaville, vaikka ne niitä tutkijalle olisivatkin. Voihan olla, että aineistonkeruu tilanteessa on vallinnut epäluottamus, jolloin tutkittavat eivät ole halukkaita kertomaan kokemuksestaan. (Niikko 2003, 35, 46.) Empiiristä tutkimusta ohjaa tiedon intressi, jolloin tutkijan on lähes mahdotonta lähestyä aineistoaan ilman ennakkoolettamuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Ahonen (1996, 122) kirjoittaakin, että tutkijan omien käsitysten ja olettamusten tiedostaminen teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta on erittäin tärkeää tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkimuksen onnistumisen kannalta.

4.5.2.2. Eläytymismenetelmällinen analyysi

Eläytymismenetelmällä kootut aineistot analysoidaan usein kahteen kertaan ensin laadullisena aineistona, jonka olen edellä tehnyt fenomenografisena analyysinä, ja toisella kerralla kiinnittäen huomiota kehyskertomusten variaatioon (Saaranen & Eskola 2003, 151). Mielestäni tämä tapa tuo entistä enemmän syvyyttä aineiston tuloksiin eikä millään tavoin sodi kumpakaan menetelmää vastaan, päinvastoin.

Eläytymismenetelmässä aineistosta on tarkoitus esittää tyyppikuvaukset ja sitten syventää niiden tarjoamaa kuvaa teemoittelun avulla. Tyyppikertomuksissa tarkoituksena on tuoda esiin tyyppillisen tarinan juonirakenne keskeisine elementteineen. Sen jälkeen tutkija esittää tuloksistaan tulkintaa, johtopäätöksiä ja pohdintaa. (Saaranen & Eskola 2003, 151, 153.) Eläytymismenetelmäanalyyysissä haetaan paitsi tyyppillisiä kuvauksia, myös tyyppillisestä poikkeavia tarinoita. Samoin kiinnitetään huomiota kuvausten kirjon laajuuteen tarkoittaen sitä, millä kaikilla tavoilla jokin asia aineistossa ilmaistaan. (Saaranen & Eskola 2003, 156.) Eläytymismene-

telmätarinoista on mahdollista rakentaa joko tyypillinen tilanteenkulun tarina tai vaihtoehtoisesti poimia tarinoiden joukosta sitä edustava yksi tyypillinen tarina kokonaisuudessaan (Eskola 1991, 23–24).

Eskola toteaa (1997, 32–33), että eläytymismenetelmän käyttö vaatii aina jossakin määrin uniikkeja ratkaisuja, joten menetelmän käytöstä ei voida antaa mitään vakiokaavaa. Menetelmällä ei myöskään ole valmiita standardiratkaisuja, joten menetelmä tarjoaa ennen kaikkea mahdollisuuksia tiedonhaluiselle etsijälle. Tämä sopii minulle, sillä omassa työssäni yhdistän analyysissä fenomenografiaa, eläytymismenetelmää ja narratiivisuutta toisiinsa.

Eläytymismenetelmäanalyysissä aloitetaan usein mainintojen laskemisella, vaikka tutkimuksessa ei painotetakaan määriä (Saaranen & Eskola 2003, 151). Eskolan (1997, 86–88) jatkaa toteamalla, että luokittelu kannattaa tehdä vähintään kahdesti ja vieläpä niin, että yksi luokittelukerta tehdään yhdellä istumalla. Toimin edellä mainitulla tavalla luokittelemalla aineiston kahteen kertaan. Silti on välillä vaikea tulkita, mikä asia kuuluu tiettyyn luokkaan ja mikä ei. Suuret luokat toimivat helpommin jaottelussa, mutta toisaalta tuntuu, että aineiston kuvaavuus silloin kärsii. Toisaalta taas jako pienempiin luokkiin tuntuu paljon hankalammalta rajattavalta, mutta vastaavasti aineisto kertoo enemmän. (Leiman & Toivonen 1991, 182.)

Saaranen ja Eskola (2003, 151) ohjeistavat jatkamaan luokittelun jälkeen aineiston teemoittamisella tyyppikertomuksen muodostamisen helpottamiseksi. Teemoittelu eroaa fenomenografisen analyysin merkitysanalyysistä siinä, että tässä tutkija ei vielä lisää mukaan omaa tulkintaansa asiasta. Teemoittelulla tarkoitan sitä, että tekstimassasta pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Työtä helpottaa aluksi kehyskertomusten variaatiot, jotka muodostavat ne teemat, joista kannattaa aloittaa. Teemoittelun tein kehyskertomus kerrallaan ja tarina kerrallaan. Kirjoitin jälleen excel-taulukkoon luokittelun, jonka jälkeen aloin tutkia mitä teemoja kehyskertomuksissa esiintyy. Näin tein kaikkien kehyskertomusten suhteen.

On ehdottomasti huomioitava, että eläytymismenetelmän perusidean vastaisesti toimitaan silloin, kun saatuja vastauksia vain järjestellään temaattisesti. Eläytymismenetelmässä keskeinen ajatus on kehyskertomusten variaatio, jolloin tutkitaan sitä, mikä muuttuu siirryttäessä kehyskertomuksesta toiseen. Teemoja ei siis saa pilkkoa aineistosta tietyn teeman alle miettimättä millä kehyskertomuksella ja missä kontekstissa ne on tuotettu. (Eskola & Eskola 1996, 166; Eskola 1997, 30.)

Tämän jälkeen esille saatuja teemoja vertaillaan eri kehyskertomuksiin käyttäen varioitua teki-jää. (Saaranen & Eskola 2003, 151.) Niin kuin Eskola (1997, 6) asian ilmaisee: ”Vasta vasta-usten analysointi rinnakkain ja vertailu tarjoaa menetelmälle tyypillisimmän ja antoisimman annin”. Tämä tekee eläytymismenetelmäaineiston analysoimisesta haastavaa. Tämä ohje mielessäni pyrin kovasti olemaan kompastumatta toiseen analyysiloukkuun. Nimittäin valitettavan usein analysointi jätetään tematisoinnin kautta tapahtuneeseen sitaattikokoelmaan (Eskola 1997, 90–92), jolloin kuvailevista tuloksista puuttuu kokonaan tutkijan tulkinta (Eskola 1991, 25). Löysä analyysi ja tulkinta eivät kuitenkaan sovi eläytymismenetelmän käyttöön, vaan analyysi on syytä viedä pidemmälle kuin vain temaattiseen aineiston järjestelyyn, puhumattakaan tulkinnan tarpeellisuudesta. (Eskola 1997, 30.) Mielestäni paras tapa verrata kehyskertomusten teemoja oli laittaa kehyskertomukset teemoineen vierekkäin excel -taulukkoon. Samalla siirsin tähän tiedostoon myös luokittelustani saamia määriä.

Analyysissä tein myös jokaiseen kehyskertomukseen oman tyypittarinan. Olisin voinut jakaa tyypittarinat toisin perustein, mutta tutkimustehtävän takia päädyin tekemään tyypikertomuksen jokaisesta kehyskertomuksesta. Tyypittelyn voi siis tehdä myös ryhmittämällä aineisto typeiksi, jotka sisältävät samankaltaisia tarinoita. Joka tapauksessa tyypittarinoiden tehtävänä on tiivistää asioita ja niihin voidaan laittaa sellaisia asioita, joita ei yksittäisissä vastauksissa ole. Samoin esimerkiksi tiettyjen teemojen sisältä pyritään löytämään näkemyksille yleisyys. (Roos 1987, 42–43; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Jotkut asioista on saatettu mainita vain yhdessä tarinassa, jotkut toiset seikat useassakin tarinassa.

Omassa tutkimuksessani tutkitaan erilaisten sotaharjoitusten elementtejä, joiden tarinoiden vertailussa toteutuu hyvin eläytymismenetelmän perusidea kokeellisen ajattelun logiikan soveltamisesta. (Eskola 1997, 94.) Viimeistään tässä vaiheessa tutkijan on päätettävä haetaanko aineistosta samankaltaisuuksia vai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Itse päädyin jo aikaisemmin tutkimaan samankaltaisuuksia, jonka ohjaamana osin valitsin myös aineistonkeruumenetelmäni. Menetelmähän tutkii juuri ajattelun logiikkaa, jolloin se luonnostaan ohjaa etsimään tarinoista samankaltaisuuksia. Yksittäiset täysin erilaiset tarinat ovat kuitenkin mielestäni huomioitava myös, koska ne rikastuttavat ja monipuolistavat aineistoa.

Tutkimus ei kuitenkaan ole vielä silloin valmis kun tulokset on analysoitu, vaan tutkijan on selitettävä ja tulkittava niitä. Tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija tekee omia johtopäätöksiä analyysinsä tuloksista. Se on tutkimuksessa esiin nousevien asioiden merkityksen selkeyt-

tämistä ja pohdintaa. (Hirsjärvi 2009, 229.) Laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena pidetäänkin inhimillisen ymmärryksen lisäämistä tutkittavasta ilmiöstä, jolloin tutkijan on kyettävä tulkitsemaan saamiaan tuloksia. Juuri oivaltavan tulkinnan kautta voidaan parhaiten lisätä ymmärrystä ihmisten arjesta. Tällainen tulkinta syntyy teorian ja empirian vuorovaikutuksesta. Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkijan on otettava oma aineisto haltuunsa ja kyettävä rakentamaan siitä tutkimustehtävänsä kannalta uutta ymmärrystä ja tietoa lisäävä kokonaisuus. (Syrjäläinen ym. 2007, 8.)

5 TUTKIMUKSEN PALAUTEVAIHE - TULOKSET

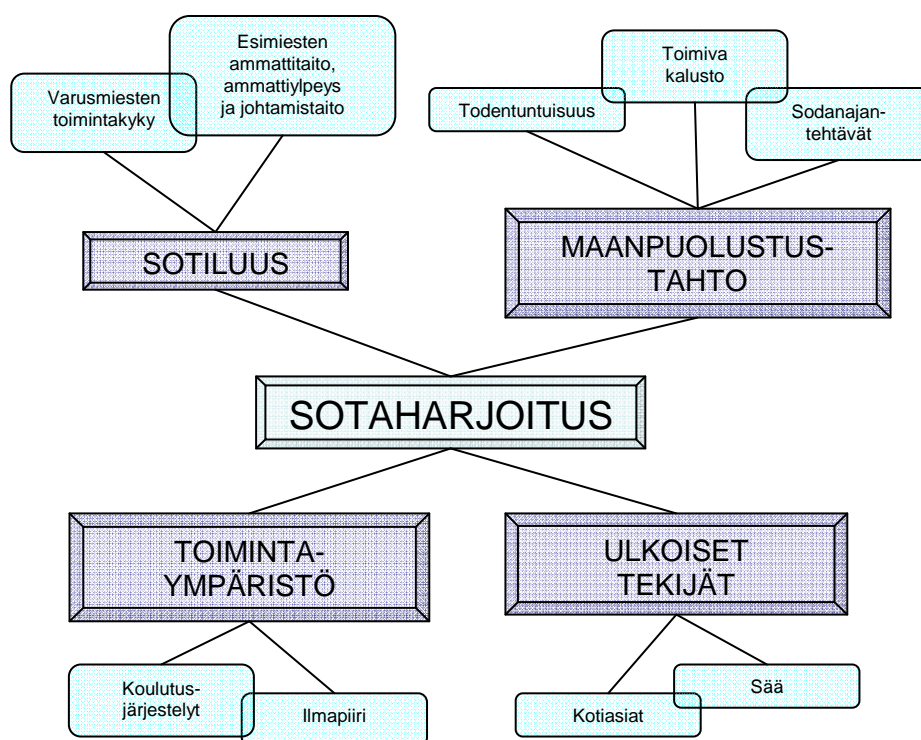
Palautevaiheessa tuon esille analyyseistä saamiani tuloksia sekä pohdin niiden merkityksiä. Tieteellisessä tutkimuksessa havainnot eivät koskaan ole tuloksia, vaan ne ovat kuin johtolankoja, joiden avulla pyritään pääsemään havaintojen taakse, kuten Alasuutari (1999, 78) asian ilmaisee. Lisäksi pyrin tässä kappaleessa huomioimaan Suorannan (1995b, 174–175) ja Eskolan & Suorannan (2005, 116) antamien ohjeiden mukaisesti sitä, että eläytymismenetelmää käytettäessä ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea sosiaalisista säännöistä, erilaisista logiikoista ja kulttuurisista rakenteista, jotka ohjaavat tilanteen kulkua. Näitä asioita pyrin nostamaan esiin oman tutkimukseni näkökulmasta seuraavassa kappaleessa.

Laadullinen tutkimus on tyypiltään empiiristä ja empiirisen analyysin tavasta tarkastella aineistoa. Raportoinnissa käytän kuitenkin analyysin tukena lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Lainauksia pyrin käyttämään esimerkeiksi, tekstin elävöittämiseksi tai vedoten tutkimuksen luotettavuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22.) Tarkastellessani ja kirjoittaessani analyyseistä saamiani tuloksia, käytän kirjoituskielenä tutkimuksen aineiston luonteeseen paremmin sopivaa kerronnallista tyyliä. Tällä tavoin pyrin tavoittamaan lukijat paremmin ja helpottamaan heidän pääsyään syvemmälle tutkimukseni tuloksiin.

5.1 Fenomenografisen analyysin palaute

Edellä olen kirjoittanut fenomenografisen analyysin tavoitteena olevan tulosavaruuden luomisen (Metsämuuronen 2009, 241) ilmiön loogisista suhteista eri käsitysten välillä. Oman tulosavaruuteni katson olevan horisontaalinen, sillä järjestelmässäni kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia, jolloin niiden väliset erot ovat sisällöllisiä. (Niikko 2003, 38–39.) Edellä olen kirjoittanut, että fenomenografisen analyysin tuloksissa tulee näkyä suoria

lainauksia kuvauskategorioiden yhteydessä, jotta lukija voi seurata tutkijan päättelyä ja perusteluja. (Niikko 2003, 39.) Oman tulosavaruuteni pääkategorioiden nimet eivät kuitenkaan ole suoria lainauksia aineistoa. Sen sijaan olen ottanut tekstiin suoria lainauksia neljään pääkategoriaan ja kolmannen tason kategorioihin. Eläytymismenetelmäosiossa on enemmän suoria lainauksia sen takia, ettei varsinaisia pääkategorioita analyysistä pystynyt erottamaan. Oman fenomenografisen tulosavaruuteni olen luonut seuraavan kuvan muotoon (Kuva 3).



Kuva 3. Fenomenografinen tulosavaruus.

5.1.1 Tarinoiden sotiluus

Analyysissäni liitän sotiluuteen varusmiesten toimintakyvyn sekä esimiesten ammattitaidon, ammattitilpeyden ja johtamistaidon. Perustelen ensiksi sotiluuden käsitettä työni yhtenä tulosavaruuden osana.

Anttila (2010, 197), kuten myös Toiskallio ja Mäkinen (2009, 5) ovat määritelleet sotiluuden tarkoittavan sotilaana olemista ja toimimista. Samoin olen omassa analyysissäni päätenyt käyttämään yhtenä tulosavaruuden osana myös termiä sotiluus, sillä tarinoissa esiintyneet käsitykset päämääristä, käsitykset siitä kuinka ihmisiä kohdellaan, käsitykset omasta toiminnasta sekä käsitykset siitä, kuinka paras mahdollinen tulos on saavutettavissa, liittyvät olennaisesti sotilaana olemiseen ja toimimiseen.

Harjoitus oli alusta alkaen sujunut hyvin, koska koko leirin ajan oli kouluttajilta tullut sopivissa määrin ohjeita ja kehittävää kritiikkiä. Omille päätöksille jäi sijaa ja joukon yhteistoiminta sujui moitteitta. Leirillä tuli eteen paljon ongelmia, mutta yleensä niistä selvittiin, kun lyötiin joukon päät yhteen ja kouluttajan pienellä opastuksella. Porukan yhteishenki vahvistui leirillä tiiviin yhteisolon seurauksena ja kasarmille päästyä tuntui kuin oltaisi oltu useampi viikko samalla leirillä. (KOK/50)

Yllä olevassa kirjoitelmassa vastaaja kertoo leirin onnistuneen hyvin, kun kaikki puhalsivat yhteen hiileen ja toimivat sama päämäärä tavoitteenaan. Sotaharjoituksen onnistuminen edellyttää tällaista avointa ja kannustavaa ilmapiiriä, jossa varusmiehet tuntevat kouluttajansa olevan aidosti kiinnostunut heidän oppimisestaan. Sotiluuteen olenkin katsonut yhdistyväksi aineistosta konstruoimani käsitteet esimiesten ammattitaidosta, ammattiylpeydestä sekä johtamistaidosta. Esimiehen ammattitaidosta kirjoitettiin siinä muodossa, että sotaharjoituksessa esimies tietää mitä tekee ja antaa selkeitä käskyjä. Ammattiylpeyteen luen kuuluvaksi varusmiesten asiallisen kohtelun ja sotaharjoituksen hengessä mukana olemisen. Johtamistaito tulee parhaiten tarinoissa ilmi joukkojen yhtenäisenä pysymisessä ja ilmapiirin positiivisena luomisena.

Toiskallio (2002, 23) esittää ammattitaidon ja asiantuntijuuden korostuvan siinä, että esimies osaa harkita työskentelymenetelmiään ja toimintaansa tarkoituksen ja tilanteen mukaisesti. Tutkimuksessani ammattitaidon, ammattiylpeyden sekä johtamistaidon yksi oleellisimpia taitoja esimiehellä ja kouluttajalla on, että hän osaa erottaa olennaisen epäolennaisesta ja pystyy jatkuvasti katsomaan toimintaansa kriittisesti ja pohtivasti niin tulevaisuudessa, nykyisyydessä kuin menneisyydessäkin. Varusmiehelle on tärkeää, että häntä kunnioitetaan ja häneen suhtaudutaan asiallisesti. Tutkimukseni vastauksista voi myös päätellä, että vastaajat haluavat perustaitojen oppimisen jälkeen sitä, että kouluttaja ei anna enää niin paljon valmiita ratkaisuja tai malleja. Sotiluuteen liitän myös tämän, että kouluttaja osaa kokemuksensa kautta kehittää itseään niin kouluttajana, ohjaajana, valmentajana kuin johtajanakin. Sotilas on tavallaan kuin tutkija, joka kehittää jatkuvasti tietojaan, taitojaan ja osaamistaan. (Mutanen 2008, 29–45.)

Sotilasjohtaminen voidaan Huhtisen (2010, 53) kirjoittamana ajatella jakautuvan nelikenttään. Nämä alueet jakautuvat asioiden johtamiseen, ihmisten johtamiseen, organisaatorakenteisiin ja organisaatiokulttuuriin. Omassa aineistossani johtamista ei kuitenkaan käsitelty kuin kah-

della ensimmäisellä tavalla ja niitäkin varsin pintapuolisella jakaumalla, kouluttaja joko osaa johtaa tai ei osaa johtaa. Juli (2011, 15) kuvaa mielenkiintoisesti siviilimaailman yritysjohtamista vertaamalla johtajia (johtajuutta) ja kouluttajia (johtamista/käsittelyä). Julin mukaan johtajat määrittävät suunnan ja kantavat vastuun, kun taas kouluttajat hyvin pitkälle tekevät työnsä parhaan kykynsä mukaan, käskyjä noudattaen ja niitä antaen. Johtaminen on asioiden tekemistä oikein ja johtajuus on oikeiden asioiden tekemistä. Asiaa ei kuitenkaan nähdä näin mustavalkoisena puolustusvoimissa. Tässä aineistossa vastaajat kirjoittivat johtajista ja kouluttajista synonyymisesti, tekemättä sen enempää eroa käsitteiden välille.

Omaa tutkimustulostani tukee Outi Kallioisen (2010, 36) tekemä työ, jossa hän tarkastelee kouluttajuuden ja johtajuuden yhteen nivoutumista. Hän arvioi, että kouluttaja ei pysty olemaan hyvä kouluttaja olematta samalla hyvä johtaja. Tätä hän perustelee sillä, että kouluttajan arkityö sisältää niin paljon johtamistaitoa vaativaa toimintaa, että ilman hyvää johtamiskäytäytymistä kouluttajan on vaikeaa saada aikaan tavoitteiden mukaista oppimista. Kaiken kaikkiaan, aineiston perusteella esimiehen vaikutuksen voidaan todeta sotaharjoituksessa olevan vähintäänkin suuri, ellei jopa merkittävä. Se, miten esimies on mukana leirin hengessä, vaikuttaa suuresti myös varusmielien sotaharjoitukseen.

Toimintaa johtaneet kouluttajat olivat asiallisia ja huumorintajuisia, mutta vaativia. --- Kouluttajien antamat vastuut johtajille tiettyjen asioiden opettamisessa nostivat ryhmän henkeä, koska kanssa käyminen oli vapaampaa, mutta opetus meni perille. (ALI/60)

Anttila (2002, 102) on tehnyt kanssani saman havainnon esimiehen vaikutuksesta. Hänen mukaansa kouluttajan oma asenne ja motivaatio näkyvät suoraan joukosta. Kantahenkilökunnan henki, suhtautuminen ja asennoituminen koulutukseen vaikuttavat merkittävästi varusmiesten asenteisiin, motivaatioon ja yleiseen toiminnan tasoon. Kallioinen (2010, 29) toteaa vielä samansuuntaisesti laadukkaassa kouluttamisessa olevan kyse kaikkien toimijoiden, ei siis yksin vain kouluttajan tai varusmiesten, motivaatiosta ja halusta oppia uutta.

Suurimmat esimiehiin kohdistuvat odotukset liittyvät tiedonvälitykseen, palautteeseen sekä vastuun antamiseen liittyviin asioihin. Tiedonvälityksestä varusmiehet tarinoissaan kirjoittivat lähinnä sen toimivuudesta tai toimimattomuudesta. Samoin he kirjoittivat siitä, miten helposti ja jouhevasti harjoitus sujuu, mikäli tiedonvälitys toimii korkeilta portailta matalimmalle asti

ripeässä aikataulussa. Jos tiedonvälitys ei toimi, aiheuttaa se varusmiesten tasolla tietämättömyyttä ja turhaa odottelua, jonka jälkeen on kauhea kiire.

Palautetta varusmiehet toivovat esimiehiltään selkeästi enemmän. Erityisen tärkeää oli rakentavan palautteen antaminen, jolloin palautteesta kävisi ilmi tehdyn työn positiiviset ja parannettavat asiat. Pääosin palautetta varusmiehille tuntuu heruvan varsin vähän ja sekin pääasiassa negatiivisen naljailevaan sävyyn. Anttilan (2002, 130) tekstistä huokuu samanlainen sävy kuin vastaajien tarinoista. Hänen mukaansa palautteen antamisen tulisi olla jatkuvaa toimintaa kaikessa koulutuksessa. Palautteesta tulisi tulla selville kuinka harjoitus on onnistunut, mitkä ovat olleet vahvuusalueita ja mitä tulisi tulevaisuudessa kehittää. Palautetilaisuudessa ei tarvitse käsitellä kaikkea mitä harjoituksen aikana on tapahtunut, vaan ennemmin tulisi luoda painopiste muutamaa oleelliseen asiaan ja käsitellä niitä perusteellisesti.

Halonen (2002a, 40) on kanssani samaa mieltä siitä, että palautteen antaminen on erittäin tärkeää, jotta kehittymistä tapahtuisi oikeaan suuntaan. Ihmettelenkin kouluttajien toimintaa palautteen antamisessa. Palautteen merkitys on hyvin tiedossa, mutta käytännössä sitä ei anneta niin kuin sitä pitäisi antaa. Waltari (2005) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta. Suurimpana syynä puutteelliseen palautteen antamiseen Waltari näkee resursseihin ja ajankäyttöön liittyvät asiat. Tätä tutkimusta voisi mielestäni hyvin jatkaa tutkimalla sitä, mitkä ovat syyt siihen, miksi palautetta ei anneta.

Kouluttajien varusmiesjohtajille antamat vastuut erottuivat tarinoista selkeästi. Sodanajantehävien harjoittelu itsenäisesti lisää motivaatiota, varsinkin jos kouluttaja ei koko ajan hengitä niskaan ja ole antamassa omia neuvojaan. Ohjaus ja palaute ovat kuitenkin eri asioita kuin jatkuva kyttäys. Anttilan (2002, 125) mukaan ajattelemaan opettaminen ja oma-aloitteisuuden kasvattaminen kuuluvat tärkeimpiin varusmiesten kouluttamisen ja valmentamisen perusasioihin. Olen samaa mieltä Anttilan ja vastaajien kanssa siitä, että on hyvä olla olemassa perusmallit johtamisesta tietyissä tilanteissa. Todennäköistä kuitenkin on, että sodassa kyseistä asiaa joudutaan soveltamaan uudessa ympäristössä ja taistelutilanteen tuoman paineen alaisena. Tämän takia varusmiehen oman ajattelun kahlitsemista tulee siis välttää kaikin mahdollisin tavoin koulutuksen edetessä nousujohteisesti kohti päätepistettään. Varusmiehen kotiutuessa hänellä tulisi olla valmiudet sodanajan tehtävänsä liittyen suunnitella toimintaansa ennakoidusti eteenpäin.

Halonen (2002b, 153) kirjoittaakin osuvasti jo vuonna 2002, kuinka kouluttajan roolin tulee muuttua passiivisesta tiedon jakajasta ja suurten massojen kouluttajasta kohti yksilöllisen oppimisprosessin tukijan roolia. Sama toive käy ilmi omasta aineistostani, kun varusmiehet haluaisivat kouluttajan esiintyvän monissa tilanteissa enemmän ohjaajana kuin auktoritaarisena johtajana. Kouluttajan tulisi ymmärtää puolustusvoimissa käytettävien opetus- ja koulutustilanteiden yksilöllisen ohjaamisen ja oppimisen tukemisen mahdollisuudet. Nykyaikana oppimiselle on tyypillisempää uuden tiedon aktiivinen käsittely passiivisen vastaanoton sijaan. Halonen (Halonen 2002b, 153) peräänkuuluttaa opetustilanteilta mahdollisuutta oppijan aktiiviseen toimintaan ja ennen kaikkea omaan ajatteluun.

Sotiluuteen liittyvät myös käsitteet suorituskky ja toimintakky. Varusmiehet kertoivat tarinoissa ainoastaan toimintakyvystä, suorituskyn jäädessä aineistosta uupumaan. Toiskallio (1998b, 162) kirjoittaa sotilaskoulutuksessa toimintakyn liittyvän siihen, kuinka koulutuksen tulee tähdätä siihen, että yksilöt ja organisaatiot kykenevät toimimaan tehokkaasti sodan, taistelujen ja erilaisten kriisien luomissa ympäristöissä. Toimintakky on tehokkaiden suoritusten edellytys, mihin liittyvät yksilön fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset sekä eettiset ominaisuudet.

Toimintakyn osa-alueet on nähtävä holistisena kokonaisuutena, jossa kaikki osa-alueet liittyvät ja limittyvät toisiinsa. Tämä toimintakyn kokonaisuus kasvaa läpi elämän, kasvatuksen, kokemusten ja ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa (Toiskallio 2009, 49). Nuoren saamalla kasvatuksella on siis myös vaikutusta siihen, kuinka varusmies kokee sotaharjoituksen. Jos on tottunut saamaan kaiken juuri sellaisena kuin haluaa ja juuri silloin kun haluaa, sotaharjoitus voi helposti olla rankka kokemus ja pienetkin vastoinikäymiset voivat vaikuttaa negatiivisesti käsitykseen sotaharjoituksesta. Mielenkiintoista mielestäni oli myös, että toimintakkyä mietittiin tarinoissa ainoastaan varusmiesten näkökulmasta, ei ollenkaan kouluttajien tai varusmiesjohtajien näkökulmasta.

Lopulta leirillä ei ollut aikaa syödä kunnolla, yöunetkin jäivät vain pariin tuntiin per yö, vaunun johtaja huusi koko leirin ja oli muutenkin ihan pihalla, pesytymis mahdollisuuksia ei ollut, huollimme vaunuja myöhään yöllä, iltaisin telta oli väärässä paikassa ja siirtelimme sitä 3-5 kertaan, päivisin harjoitukset menivät huonosti kun kaikki olivat äkäisiä kun eivät olleet syöneet eivätkä nukkuneet. (MIE/10)

Toimintakyvyn psyykkiset, sosiaaliset ja eettiset ominaisuudet eivät korostu varusmiesten kirjoituksista. Sen sijaan sotilaan fyysisestä toimintakyvystä varusmiehet kirjoittivat, mutta vain levon ja ravinnon näkökulmasta. Siihen ei liittynyt ajatusta fyysisestä rasituksesta siinä mielessä, että hyväkuntoinen taistelija jaksaisi paremmin taistelutilanteessa kuin huonokuntoinen taistelija. Kenties levon ja ravinnon suuri korostuminen aineistossa on sukupolvisidonnaista, sillä tämän päivän nuoriso ei ole tottunut jatkuvaan fyysiseen rasitukseen ja perustarpeiden tyydyttymättömyyteen samalla tavoin kuin aikaisemmat sukupolvet (Lehtisalo 1998, 107).

5.1.2 Tarinoiden toimintaympäristö

Käsitteen toimintaympäristö olen ottanut työni yhdeksi fenomenografisen tulosavaruuden tulokseksi siksi, että se ilmeni tarinoissa merkittävänä vaikuttajana varusmiesten käsitykseen sotaharjoituksesta. Toimintaympäristö on käsitteenä laaja ja moniulotteinen. Toimintaympäristöllä käsitan sen ympäristön, missä pyritään luomaan mahdollisimman hyvät perusteet varusmiesten kouluttamiselle, ohjaamiselle ja oppimiselle. Toimintaympäristö käsittää sisäänsä niin fyysisiä, psyykkisiä, henkisiä kuin sosiaalisiaakin piirteitä. Omassa tutkimuksessani suurimpina teemoina toimintaympäristöön liittyvät koulutusjärjestelyihin ja ilmapiiriin vaikuttavat tekijät.

Erittäin suurena plussana mainittakoot se, ettei harjoituksessa jouduttu tekemään mahd. taukojen sattuessa mitään täyteharjoituksia, vaan miehistö sai välillä nauttia myös harjoituksesta lepäillen ja toistensa kanssa keskustellen. Öisin sai myös riittävät yöunet, jotta seuraavana päivänä jaksoi taas painaa täysillä ja motivoituneena. Kouluttajat ja ryhmänjohtajat olivat läpi harjoituksen kannustavia, sekä muutenkin positiivisia. Tämä lisäsi halua yrittää joka hetki.
(MIE/78)

Yllä olevassa tekstissä on viitteitä toimintaympäristön monipuolisuudesta siinä mielessä, miten erilaiset psyykkiset, fyysiset, henkiset ja sosiaaliset tekijät vaikuttavat varusmiesten haluun tehdä parhaansa sotaharjoituksessa. Tässä työssä kirjoittaessani fyysisestä ympäristöstä käsitelen koulutusjärjestelyjä ja kirjoittaessani psyykkisestä, henkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä käsitelen ilmapiiriin liittyviä tekijöitä. Olli Harinen (1998, 42) on kanssani samaa mieltä siitä, että varusmieskoulutuksen luonnollisena lähtökohtana on sen toimintaympäristön analysoiminen, jossa varusmiehet ja heistä muodostetut ryhmät joutuvat toimimaan.

Lähden liikkeelle fyysisen toimintaympäristön vaikutuksista. Yksi merkittävimpiä tekijöitä, joka vaikuttaa fyysiseen ympäristöön, on riittävän ajan varaaminen sotaharjoituksen suunnitteluun ja varustamiseen. Toisaalta myös huoltotoimiin on oltava riittävästi aikaa, että kalusto pysyisi kunnossa koko sotaharjoituksen ajan. Myös harjoituspaikalla on tietenkin merkitystä. Uudet maastot ja asemapaikat tuovat uutta potkua ja motivaatiota tekemiseen, kun taas tutut maastot syövät motivaatiota. Kalliomaa (2002, 73) valottaa, että fyysisen ympäristön muodostaa koko oppimisprosessin aikainen konkreettinen ympäristö. Näin ollen sotaharjoituksen fyysisen ympäristön muodostavat siis kaikki tekijät harjoitusalueesta toimivaan kalustoon. Esi- miehillä ja kouluttajalla on tähän asiaan suuri vaikuttamisen mahdollisuus. Mitä paremmin harjoitukset suunnitellaan ja niitä kehitetään, sitä tehokkaammaksi varusmiehen oppimista- pahtuma saadaan luoduksi. Tämän fyysisen ympäristön tulisi tuottaa varusmiehelle useita eri- laisia virikkeitä ja ärsykyksiä. Vaihtuva ympäristö, havainnollistamisvälineet ja harjoitusra- kenteet luovat myös kouluttajalle mielekkäämmän toimintakentän, mikä osaltaan voi vaikut- taa myös harjoituksen ja koulutuksen ilmapiiriin ja varusmiesten oppimisprosessiin.

Luultavasti mennyt jälleen pitkän kaavan mukaan, eli tunteja, ehkä jopa päiviä kestänyt skapparien fiilistely, paukkupatruunojen jakeleminen hulvattomasti sinne sun tänne! Loppujen lopuksi taistelu alkaa 8 tunnin kokouksen ja varo- säännöksien jälkeen. 30 min vaunussa jolloin tulee käsky ”vaunusta nouse, vi- hollista havaittu”. Juuri ennen ensimmäistä laukausta raikuu ”tuli seis”!
(MIE/101)

Edellisessä katkelmassa varusmiehelle ei ole pystytty tarjoamaan virikkeitä ja ärsykyksiä har- joituksen pitämiseen mielekkäänä. Psyykkinen ympäristö liittyy mielestäni ilmapiirin luomi- seen. Sotaharjoitukseen tulisi luoda sellainen oppimisympäristö, jossa varusmiehet ovat val- miita tekemään havaintoja ja kehittämään aktiivista omaa ajattelua. Tällöin oppiminen tapah- tuu vahvasti varusmieslähtöisesti. Kalliomaa (2002, 75) kirjoittaa hyvin, kuinka uudet koke- mukset ohjaavat varusmiesten tekemiä havaintoja ja kuinka sosiaalisella vuorovaikutuksella voidaan syventää ja monipuolistaa tätä ajattelun ja havainnoinnin prosessia. Tämä psyykkisen ympäristön luominen on kouluttajalle haastavaa, mutta on tärkeää, että varusmiehille kyettäi- siin luomaan jokaiseen harjoitukseen jotain uutta koulutettavaa tai uudenlaista koulutusmuo- toa. Harjoituksen tulisi kehittää aktiivisesti varusmiehen tietoja ja taitoja. Jotta ilmapiiri saa- taisiin pysymään mahdollisimman korkealla, kouluttaja ei saa mennä siitä missä aita on mata- lin, vaan pystyä monipuolistamaan ja kehittämään omaa toimintaansa jatkuvasti.

Ilmapiiri osoittautui yhdeksi sotaharjoituksen olennaiseksi tekijäksi. Siihen vaikuttavat varsin monet tekijät, muun muassa harjoitteet, aikataulutus, kouluttaja, kaluston toimivuus, muut varusmiehet ja jopa sää. Ilmapiiri onkin se tekijä, mitä haluan korostaa tässä työssäni. Se on asia, minkä roolia ei koskaan pidä väheksyä tai aliarvioida sotaharjoituksessa tai muuta koulutusta järjestettäessä. Ilmapiiri lukeutuu selkeästi oppimisympäristössä psyykkisen ja sosiaaliseen ympäristöön. Kalliomaa (2002, 74) toteaa omaa tutkimustulostani tukien, että ihmisten välisillä suhteilla ja vuorovaikutuksella on merkittävä rooli siinä, kuinka hyvin ihminen on valmis ottamaan vastaan ja oppimaan uutta asiaa.

Harjoitus oli alusta alkaen sujunut hyvin, koska koko leirin ajan oli kouluttajilta tullut sopivissa määrin ohjeita ja kehittävää kritiikkiä. Omille päätöksille jäi sijaa ja joukon yhteistoiminta sujui moitteitta. Leirillä tuli eteen paljon ongelmia, mutta yleensä niistä selvittiin, kun lyötiin joukon päät yhteen ja kouluttajan pienellä opastuksella. Porukan yhteishenki vahvistui leirillä tiiviin yhteisolon seurauksena ja kasarmille päästyä tuntui kuin oltaisi oltu useampi viikko samalla leirillä. (KOK/50)

Sosiaalisen oppimisympäristön huomioiminen ja sen kehittäminen on sotaharjoituksessa tärkeää. Mitä paremman sosiaalisen ympäristön joukko saa kehitettyä ympärilleen, sitä yhteisöllisemmäksi se muodostuu, ja sitä kautta varusmiesten korostama hyvä ilmapiiri ja joukkuehenki paranevat. Vastauksista kävi selkeästi ilmi, että mitä paremmassa ilmapiirissä sotaharjoituksessa työskenneltiin, sitä paremmin joukko kesti vastoinkäymiset ja joskus rankatkin harjoitukset. Ryhmähengen kohottaminen nähtiin vastauksissa hyvin pitkälti aliupseerien ja upseerikokelaiden tehtäväksi. Miehistön jäsenet vastasivat, että ryhmänjohtajan hyvät motiivointi- ja hengenkohottamistaidot olivat merkittävässä roolissa ilmapiirin nostattajana. Olen Kalliomaan (2002, 74) kanssa samaa mieltä siinä asiassa, että johtajakoulutukseen tulisi kuulua olennaisena osana opettaa johtajille ryhmäytymiseen, motivointiin ja sosiaalisen ympäristön kehittämiseen liittyviä asioita.

Henkinen oppimisympäristö pitää sisällään monia erilaisia koulutuksen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä. Tarinoissa kirjoitettiin, että harjoitusten ja harjoitteiden tulee olla kehittäviä ja harjoitettava uutta opittavaa taitoa. Harjoitteiden ei tulisi olla samojen vanhojen asioiden toistoa, jotka kaikki osaavat jo varusmieskoulutuksen alkuajalta. Harjoitteiden tulisi olla myös tehokkaasti aikataulutettuja, niin että leirin rytmi muodostuisi sopivaksi. Turhien täyteohjelmien keksiminen on turhaa, sillä ne saavat ainoastaan varusmiehet hiiltymään.

Mielestäni Kalliomaa (2002, 73) on asiallisesti todennut, että oppiminen tapahtuu aina jossain tilanteessa ja asiayhteydessä. Oppimisympäristön tulee olla se fyysinen, psyykkinen, henkinen ja sosiaalinen ympäristö, mikä tukee, ohjaa ja motivoi varusmiesten oppimista. Mainitsemani harjoitusten nousujohteisuus ja haasteellisuus liittyvät täten oleellisesti henkiseen ympäristöön. Kalliomaa (2002, 73) kirjoittaa henkisen ympäristön tarkoittavan oppimista tukevaa ilmapiiriä. Henkiseen ympäristöön liittyy myös hyvin oleellisesti varusmiesten omaan ajatteluun kannustaminen ja haastaviin älyllisiin toimintoihin pakottaminen. Kouluttaja voi tuoda oman hiljaisen tietonsa ja kokemuksensa koulutettaviensa tietoon joko tiedonjakajana tai oppimisen ohjaajana. Tämä on juuri sitä kannustamista ja motivointia parhaimmillaan, josta varusmiehet kirjoittivat tarinoissaan. Kun tarkastelen Tynjälää (2000, 17) mukaillen, kuinka motivaatiota tarkastellaan konstruktivistisessä viitekehyksessä, tärkeäksi asiaksi korostuu varusmiesten tulkinta koulutustilanteesta ja siihen vaikuttavien kokemusten merkityksestä, sosiaalinen vuorovaikutustilanne mukaan lukien.

Ei pelkästään ryhmänjohtajien, vaan myös kouluttajien on muistettava, että puolustusvoimissa johdetaan ihmisiä ja heidän johtamisessaan tärkeintä on luottamuksen rakentaminen ja ihmisten yksilöllinen kohtaaminen. Mitä avoimemmaksi ja luottamuksellisemmaksi ilmapiiri pystytään luomaan, sitä paremmat edellytykset on luoda idearikas oppimisympäristö ja hedelmällinen ilmapiiri palautteen syntymiselle ja käytölle. (Kenttäohjesääntö 2008, 57.)

5.1.3 Tarinoiden maanpuolustustahto

Kolmas neljästä tulosavaruuden osasta käsittelee maanpuolustustahtoa. Aineistossa se on jopa ennalta arvaamattoman suuressa merkityksessä. Maanpuolustustahto on oma johtopäätökseni aineistosta, jonka alakategorioiksi olen analysoinut todentuntuisuuden, sodanajantehtävät ja toimivan kaluston. Tässä luvussa keskityn näiden käsitteiden avaamiseen.

Hyvä harjoituksen siitä teki se, että sota/taistelu tilanteet olivat aitoja. Eli pääsi ”tetsaamaan” ja taistelemaan kerrankin toisia ihmisiä vastaan. Sekä paukku patruunojen että kasi liivien kanssa. Taistelu ei ollut väkinäistä vaan suorastaan ihan mukavaa näin.--- Itse harjoituksen tarkoituksena oli harjoitella oikeaa sota tilannetta, tosin vähän todellisuudesta poikkeavalla tyylillä ja lopuksi myös harjoitella hyökkäystä ja puolustusta kovapanos ammunnoilla, tälle kertaa kyllä jantter maali tauluihin. Joukkueen oli mahdollista käyttää/harjoitella vähän poikkeaviakin aseita ja tapoja kuten kk/kes ja apilas ja tarkkuuskiväri. Tark-

kuuskivärin harjoittelu teki ammunnoista vieläkin paremmat, onhan se varmasti kaikista miellyttävämpi ase kuin rk. (MIE/87)

Todentuntuisista sotaharjoituksista tarinoiminen yllätti tutkijan. Tarinoissa tuli erittäin selväksi se, että varusmiehet haluavat harjoitella sotaharjoituksissa nimenomaan todentuntuisessa ympäristössä omia sodanajan tehtäviään toimivalla kalustolla. Todentuntuisuutta lisäävät muun muassa erilaiset simulaatiovarusteet, kuten kasi-liivit. Simulaattoriavusteinen koulutus on yksi sotilasorganisaation opetusmenetelmistä. Halonen (2002c, 69) kirjoittaa simuloinnilla pyrittävän mahdollisimman todenmukaiseen taistelutilanteeseen. Simulointi on tehokkain tapa kouluttaa ja kehittää varusmiesten havaintokykyä, reagointia, päätöksentekokykyä sekä yksittäisen oppijan ja joukon taisteluteknisiä valmiuksia. Vastauksista on huomattavissa, että kaksipuolinen simulaatioharjoitus on usein yksi palvelusajan kohokohtia. Mielestäni onkin aiheellista herättää keskustelua siitä, olisiko simulaattorien määrän kasvattaminen joukko-osastoissa mahdollista, koska tällä opetusmenetelmällä kyettäisiin parantamaan joukon motivaatiota ja asennetta harjoitusta kohtaan. On selvää, että simulaatioharjoitus vaatii kouluttajalta ajallisesti lisää panostusta. Tärkeämpää on kuitenkin harjoituksen todentuntuisuus ja sitä kautta saavuttaa onnistuneet koulutustulokset.

Meillä oli ollut KASI-järjestelmä käytössä koko leirin ajan. KASI-järjestelmää käytettiin paljon koulutuksen tukena. Harjoiteltiin paljon vaikeita sekä stressaavia tst-tilanteita ja lopuksi analysoitiin tuloksia KASI-järjestelmän avulla. Ryhmänjohtajille annettiin vapaat kädet toimia, haluttiin katsoa, miten he soveltavat opittuja taitoja stressaavissa, yllättävissä sekä nopeasti vaihtuvissa tilanteissa (esim. ylläköet). (MIE/89)

Simulaattoreiden tavoin myös vastajoukkue elävöittää tilannekuvaa ja tilanteeseen pystyy silloin eläytymään paremmin. Todentuntuiseen harjoitteluun kuuluu myös yhteistoiminnan harjoittelu eri aselajien kesken. Varusmiehet kaipaavat siis samanlaista toimintaa kuin sodan aikanakin olisi. Sen sijaan turhat siirtymät, täyteohjelmat, vartiovuorot ja pelkkien räkäpäiden ampuminen eivät vastaa varusmiehen kuvaa todellisesta sodasta. Silloin motivaatio sotaharjoitukseen laskee.

Sodanajantehtävien harjoittelu sotaharjoituksissa on ilmeistä, sillä varusmiehillä on selkeä toive siitä, että tietäisivät mitä heidän tulisi tosipaikan tullen tehdä. Valitettavasti sodanajantehtävien harjoittelu on usein varsin olematonta, sillä harjoitusaika kuluu useimmiten odotte-

luun. Toiveissa varusmiehillä olisi, että he oppisivat omasta tehtävästään uusia asioita ja toisaalta leirin aikana asioita pystyttäisiin käymään läpi monipuolisesti, monella eri tavalla. Mikäli tekeminen on käytännöllistä tavoitteiden mukaista toimintaa, ei varusmiehiä tarvitse mitenkään erityisesti motivoida osallistumaan harjoitukseen.

Hienointa harjoituksessa oli ehdottomasti onnistumiset taistelussa, eli siinä mihin meitä on koko vuosi koulutettu. Oman aselajin tekninen osaaminen, omat taitolajit ja joukon yhteistyö pelasivat ajoittain niin hyvin, että kaikilta irtosi sataprosenttinen suoritus. Oli mukava tunne, kun kaikki panostivat saman lopputuleman saavuttamiseksi. (ALI/57)

Kun sotaharjoitus toteutetaan edellisen vastaajan kirjoittamalla tavalla, saavutetaan Pääesikunnan (2010a, 3) henkilöstöosaston varusmieskoulutuksen päämääräksi asettama tavoite tuottaa reserviin suorituskkyisiä joukkoja ja erikoishenkilöstöä sekä varmistaa yksikön ja joukon tarvitsema osaaminen sekä toimintakyky poikkeusoloissa. Koulutuksen suunnittelun perusteena tulee olla, että joukkojen taistelukyvyyn on vastattava joukon sodanajan tehtävä- ja suorituskkyvaatimuksia. Lisäksi Pääesikunnan (2009a, liite 3) henkilöstöosasto on kirjoittanut ohjeessaan, että joukkokoulutuskauden tavoitteena on kouluttaa varusmiehet omassa sodan ajan kokoonpanossaan hallitsemaan omien sijoitustensa mukaiset tehtävät. Sodan ajan tehtävät ohjaavat siis koulutuksen suunnittelua ja koulutus myös suunnitellaan niin. Varusmiehille on kuitenkin todella selkeästi perusteltava koulutuksen tarkoitus ja millä tavoin mikäkin koulutus tukee kunkin omaa sodan ajan tehtävää. Kun varusmies pystyy yhdistämään ja tajuamaan koulutuksen päämäärät ja tavoitteet paremmin, hän on myös motivoituneempi joskus myös niiden puuduttavienkin harjoitteiden tekemiseen.

Varusmiehet arvostavat vastausten perusteella myös sitä, että pääsevät sotaharjoituksessa harjoittelemaan sodanajantehtäviään toimivalla kalustolla. Harjoitukseen on silloin vaikeaa eläytyä, jos oma kalusto ei lähde mukaan tai jos äkillisesti siirretään johonkin toiseen tehtävään tai joukkueeseen. Ristiriitaa aiheuttaa kaluston huolto, sillä toisaalta varusmiehet toivovat aikaa kaluston huoltamiseen, jolloin se luultavasti myös toimii paremmin ja pysyy ehjänä harjoituksen ajan. Toisaalta taas huoltotoimia leirin jälkeen pidetään rasittavina kapiaisten keksiminä viivytyksinä, kun mieli halajaa jo lomille. Silloin tietenkin huollot tehdään vähän sinne päin, että niistä päästäisiin eroon mahdollisimman nopeasti.

Kouluttajan opas (2007, 124–125) jakaa huollon toiminnan aikaiseen ja harjoituksen jälkeiseen huoltoon. Kuten vastauksista pystyy päättämään, huolto herättää monenlaisia tunteita varusmiehissä, usein negatiivisia. Kouluttajan tulisi pystyä suunnittelemaan huoltojen tärkeys- ja suorituserityyminen niin hyvin ja perustellusti, että varusmiehet käsittäisivät mitä tehdään ja minkä takia. Huoltojen tekemisestä ei missään nimessä saisi jäädä käsitystä, että se on rangaistus jostain toiminnasta. Huoltotoimenpiteet ja huollon yleisjärjestelyt tulisi siis suunnitella ja luoda riittävän yksinkertaisiksi ja toimiviksi (Huollon käsikirja 2001, 16).

Suuri merkitys on sillä, että kalusto toimii. Vaihtoehtoisena välineenä olen joutunut panssarivaunun sijasta käyttämään suksia talvella, joka mielestäni ei tue harjoituksen luonnetta, koska kaikki ”työkalumme” liikkuvat panssarivaunulla.

Eli harjoitus sujuu paljon luontevammin, kun saa oikean kaluston mukaan ja se vaatii tulevaisuudessa sitä, että harjoituksissa on kalustoa tarpeeksi mukana. että on ns. useampi oljenkorsi käytössä, vaikka joku hajoaa, eikä tarvitse heti alkaa soveltamaan. (ALI/98)

Kuten edellä olen todennut, monet erilaiset tekijät vaikuttavat maanpuolustustahtoon. Edelleen ajateltuna maanpuolustustahto on yksi tärkeistä tekijöistä, mikä vaikuttaa sotaharjoitukseen. Puolustusvoimain komentaja, kenraali Ari Puheloinen kertoo Kylkiraudan (Tammikivi & Kotro 2010, 6) haastattelussa kuinka suorituskyvyn perustana on maanpuolustustahto. Puheloinen mukaan suorituskky ja maanpuolustustahto ovat toisiinsa nähden suoraan verrannollisia. Jos kansalaisten keskuudessa on heikko maanpuolustustahto, niin silloin puolustusvoimilla ei ole myöskään suorituskyvyn ylläpitämiseen edellytyksiä.

Maanpuolustustahto on tällä hetkellä valtakunnallisesti hyvällä tasolla. Terho kirjoittaa (2010, 26) artikkelissaan, että vuonna 2010 tehdyn puhelintutkimuksen mukaan nuoret ovat sitoutumiseltaan erittäin maanpuolustustahtoisia. Tätä tutkimustulosta tukee myös Panssariprikaatin kysely ja siitä esikunnan (2010) tekemä raportti maavoimien tuloraporttiin. Siitäkin on selkeästi huomattavissa, että varusmiesten ja reserviläisten maanpuolustustahto on erittäin korkealla tasolla tällä hetkellä. Nissilä (2010) muistuttaa Ikka-lehdessä sotilasvalan sitouttavan isänmaallisuuteen. Hänen mukaansa nuoret haluavat nykyään sitoutua tämän työn jatkamiseen ja isänmaan rakentamiseen.

Puheloinen ja Terho ovat edellä samoilla linjoilla Kenttäohjesäännön (2008, 31) kanssa maanpuolustustahdon merkityksestä. Maanpuolustustahdon merkitystä korostaa puolustusjärjestelmän perustuminen yleiseen asevelvollisuuteen. Uskottava sotilaallinen maanpuolustus koetaan koko kansakunnan yhteiseksi asiaksi ja maanpuolustustahtoa lisäävät suomalaiset arvot ja perinteet sekä henkilökohtaiset kokemukset puolustusvoimista ja asevelvollisuudesta. Tämän vuoksi varusmiespalveluksen ja sotaharjoitusten tulisi tuottaa mielenkiintoisia ja positiivisia kokemuksia, koska tällä on selkeä vaikutus yhteiskunnan kriisinkestävyyteen ja kokonaismaanpuolustuksen suorituskykyyn.

Siilasmaa (2010, 15) painottaa, että varusmiehille tulee taata mieleenpainuvia ja haastavia kokemuksia varusmiespalveluksen aikana. Tällä tähdätään siihen, että kotiutuessaan varusmiehellä olisi myönteinen tunne siitä, että varusmiespalvelus kannatti suorittaa. Itse näen Siilasmaan ajatuksen liittyvän oleellisesti maanpuolustustahtoon ja sen lujittumiseen. Lisäksi ajatus sopii erinomaisesti yhteen tutkimustulokseni kanssa, sillä sotaharjoitukset koettiin mielekkäimmiksi asioiksi varusmiespalveluksessa, mikäli ne toteutettiin hyvin. Tämän tuloksen valossa sotaharjoituksiin tulisi panostaa koko ajan enemmän.

5.1.4 Tarinoiden ulkoiset tekijät

Viimeisen tulosavaruuden osan olen nimennyt ulkoisiksi tekijöiksi sillä merkityksellä, että kyseiset asiat vaikuttavat sotaharjoitukseen, mutta niihin vaikuttaminen on lähes mahdotonta. Tällaisiksi asioiksi lasken varusmiesten kotiasiat ja sään.

Taas jäisi tyttöystävän lämpö kokematta, loppuloman mennessä juopotteluun ja riidanhaastamiseen. Paska reissu mutta tulipahan tehtyä...(MIE/118)

Olen tutkimukseni perusteella Ryhäsen (2003, 208) kanssa samaa mieltä siitä, että siviilisuhteiden hoitaminen palvelusaikana ei aina onnistu toivotulla tavalla. Tämä voi aiheuttaa vakavaa mielen järkkymistä ja haitata palveluksen suorittamista. Ryhänen kirjoittaa, että ongelmilla on taipumusta korostua varusmiespalveluksen aikana. Varusmiesten kotiasioita ei tietenkään pystytä jokaisen kohdalla huomioimaan, mutta tärkeää on silti muistaa, että jokainen saapuu tilanteeseen erilaisista lähtökohdista käsin. Tämä tietenkin vaikuttaa keskittymiseen ja ilmapiiriin välittömästi.

Kouluttajien ja varusmiesjohtajien tulisi omilla toimenpiteillään saada luotua aikaan ilmapiiri, jossa kaikki olisivat läsnä juuri siinä hetkessä ja harjoitteessa. Tanninen (2001, 148–163) ja

kouluttajan opas (2007, 34–35) ovat luetelleet hyvän taistelujohtajan tärkeitä ominaisuuksia. Nämä kouluttajan ominaisuudet ovat juuri niitä ominaisuuksia, joita noudattamalla kouluttaja voi saada kaikki harjoitukseen osallistuvat samaan hetkeen mukaan. Kouluttajan tulisi olla rohkea ja peloton, rauhallinen ja maltillinen, ammattitaitoinen, oikeudenmukainen ja tasapuolinen, luotettava, hyvä ohjeistamaan ja käskemään, edestä johtaja, rehellinen, asiallinen ja toverillinen. Jos kouluttaja pystyy omaksumaan mahdollisimman tehokkaasti kyseisiä ominaisuuksia ja sen lisäksi hänellä on myönteinen suhtautuminen koulutettaviin ja koulutustapahtumaan, luo se onnistumisen edellytyksiä toiminnalle.

Olen samaa mieltä Toiskallion (2002, 14) ja Kouluttajan oppaan (2007, 34) kanssa siitä, ettei kouluttaja voi olla vain ”kasvottoman massan” käsittelijä kaavamaisella toiminnallaan, vaan kouluttajan tulee pystyä keskustelemaan ja kuuntelemaan koulutettaviaan. Kouluttajan tulee olla aidosti kiinnostunut koulutettavistaan ja hänen tulee olla helposti lähestyttävä. Nämä ominaisuudet nousevat esiin juuri silloin, kun varusmiehellä on ongelmia varusmiespalveluksen ulkopuolella. Kun ilmapiiri on luotettava, vastuuntuntoinen ja rehellinen, varusmiehen on helpompaa tulla kertomaan asioistaan ja mahdollisesti palvelusta haittaavista ulkopuolisista tekijöistä.

Puolustusvoimissa ulkoisten tekijöiden, esimerkiksi kotiasioiden, vaikutusta ei ole huomioitu, ei ole osattu huomioda tai sitten niitä ei ole välttämättä edes tiedostettu. Kouluttajan täytyy pohtia sitä, että saavutetaanko näihin asioihin paneutumalla hyötyä sotaharjoituksen onnistumisen kannalta. Vaikka ulkoiset tekijät voivat tuntua hämäävän pieneltä osalta ajatellen sotaharjoituksen onnistumista, voi se silti olla yllättävän suuri vaikutustekijä. Sekin, millainen sää on, vaikuttaa yleensä taistelijan mielialaan. Yleensä aurinkoisella ja lämpimällä säällä varusmiehet ovat hyväntuulisia, mutta sateella ja kylmällä korostuvat leirin huonot asiat. Tosin joissakin tarinoissa harjoitteet olivat niin hyviä, että huonokin sää unohtui adrenaliinin virratessa suonissa.

Tiistaisen rankkasateen ja keskiviikkoisen sumun takia olimme olleet torstaihin asti työttöminä tekemättä mitään koska jääkäreiden oli määrä hyökätä ilmasta käsin maahanlaskuna. Se ei kelien takia ollut onnistunut. (ALI/103)

5.2 Eläytymismenetelmällisen analyysin palaute

Edellä olen kirjoittanut, että eläytymismenetelmäaineisto analysoidaan kahteen kertaan ensin laadullisena aineistona, jonka jälkeen toisella kerralla kiinnitetään huomiota kehyskertomusten variaatioon (Saaranen & Eskola 2003, 151). Fenomenografiset tulokset ovat siis tuloksia koko aineistosta. Seuraavassa kappaleessa olen huomioinut ainoastaan kehyskertomusten variaatiot. Eläytymismenetelmällisen analyysin tulokset ovat osittain samankaltaisia kuin fenomenografisessa analyysissä, joten en ole lähtenyt liittämään eläytymismenetelmällisen analyysin tuloksia teoriaan muuta kuin sellaisilta osin, jotka eivät tule ilmi fenomenografisessa analyysissä. Edelleen päätöstäni tukee se tosiasia, että sotaharjoituksesta ei ole tehty tieteellisiä tutkimuksia, johon omia tuloksiani voisi verrata. Keskustelukumppanina sotaharjoituksiin liittyen olen käyttänyt kouluttajan ja varusmiehen oppaita sekä muuta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.

Yleisinä havaintoina voin ilokseni huomata, että varusmiehet ovat eläytyneet annettuun tehtävään onnistuneesti. Tätä kuvaa omissa ajatuksissani se, että varusmiehet kirjoittavat kukin omista lähtökohdistaan käsin: vaunumiehet kirjoittavat vaunujen toimimisesta ja omista tehtävistään, ilmatorjuntamiehet omista näkökulmistaan jne. Ilahduttavaa on myös se, että varusmiehet pitävät sotaharjoituksia tärkeinä, koska haluavat niiden onnistuvan ja toiminnan olevan hyödyllistä. Välillä he kirjoittavat siitä jopa suoraan:

Lähdetään viimeiselle, tärkeälle leirille. Tarkoituksena on että kokelaat johtaa ja mennään tilanteen mukaisesti. (KOK/3)

Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävien takia olen päättänyt tehdä tarinatyyppit ainoastaan kuhunkin kehyskertomukseen. Tällöin näen tutkimuksestani olevan konkreettisinta hyötyä sotaharjoituksien edistämiseksi. Myönnän kyllä, että aineistosta olisi mahdollista löytää muitakin tarinatyyppejä muun muassa tarinoissa esiintyvän logiikan, rakenteiden, jännitteiden ja elementtien perusteella (Saaranen & Eskola 2003, 153). Tällöin kuitenkin tutkimustehtävinäni olisivat olleet esimerkiksi varusmiesten mielikuvat sotaharjoituksesta.

Eläytymismenetelmäänalyysissä tehdyt tarinatyyppit voivat väliin olla liioiteltuja, sillä olen tarinatyyppejä luodessani käyttänyt niin sanottua ideaalityyppeä eli mahdollisimman laajaa tyyppiä. Tässä tyyppissä mukaan otetut asiat ovat esiintyneet ehkä vain yhdessä vastauksessa,

mutta ovat kuitenkin keskeisiä asiassa. Olennaista on tyyppin sisäinen loogisuus, jolloin tyyppi on mahdollinen, vaikka ei kuitenkaan kovin todennäköinen. (Eskola 1998, 35.)

Eläytymismenetelmällä yritetään tavoittaa tilanteen ja vastaajan sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus (Eskola 1991, 12; Suoranta 1995, 174–175; Eskola 1982, 91). Puolustusvoimiin liittyviä aiheita on kuitenkin tarkasteltava hieman toisesta lähtökohdasta käsin omalaatuisen luonteensa vuoksi. Jos ajatellaan muiden ilmiöiden, esimerkiksi teatterissa tai ravintoloissa (Eskola 1998) käymisen tutkimista eläytymismenetelmällä, huomataan ilmiöiden luonteen olevan erilainen sotaharjoitukseen nähden. Suomessa voimassa olevan asevelvollisuuslain (asevelvollisuuslaki 28.12.2007/1438) mukaisesti osa nuorista miehistä suorittaa varusmiespalveluksensa lain määräämänä. Kuitenkin puolustusvoimien yhden koulutustapahtuman, sotaharjoituksen, kulttuurinen merkitys on nuorissa varusmiehissä kuin sisäänrakennettuna, se kulkee heillä veren perintönä. Sotaharjoitus koulutusmuotona on varusmiesten näkökulmasta hyvä ja toimiva, kunhan harjoituksessa tehdään järkeviä asioita.

Vastausten perusteella sotaharjoituksen mielekkyys, turhuus, epäonnistuneisuus ja hyödyllisyys eivät johdu mistään yksittäisestä seikasta. Pohtimisen aiheita tulokset varmasti ja toivottavasti ainakin herättävät.

5.2.1 Epäonnistunut sotaharjoitus

Oli aika lähteä viimeiseen harjoitukseen. Heti alkuun huomasimme, että jälleen kerran meillä oli kiire odottamaan. Harjoituksen ensimmäinen päivä antoi jo viitteitä siitä, että harjoitusta ei oltu suunniteltu tehokkaaksi, saati ylipäättään ollenkaan. Yksikön takapihalla venailtiin monta tuntia tekemättä yhtään mitään, kruununa kylmä kalakeitto ruokapöytä odottamassa, kun kukaan ei tietenkään muistanut kertoa meille että lounas olisi pitänyt syödä ennen ajoneuvoihin pakkautumista. Kireän skapparin naamasta näki heti alkuunsa, että häntä ei kiinnostanut tuleva harjoitus ollenkaan. Paskaa oli siis satamassa alaspäin, ilman haukkuja ja naljailua ei tultaisi selviämään tässä harjoituksessa.

Ennakkoluulot eivät olleet turhia. Harjoituksen kolme ensimmäistä päivää teimme aivan niitä samoja asioita mitä oltiin harjoiteltu jo mosakaudellakin. Ketä kiinnostaa istua koko päivä poterossa vesisateessa odottaen vihollista? Vihollista ei tietenkään missään vaiheessa tullut, ja vaikka olisi tullutkin, niin ei paljon viidellä räkäpäällä metsään roiskiminen olisi sitä mukavammaksi muut-

tanut. Kun vihdoinkin olisi ollut vähän aikaa levätä ja ottaa rennosti, niin totta kai silloin paikalle astuu toisen joukkueen kouluttaja, joka huomaa meidät maakaamassa teltassa. Tästä seurauksena ylimääräinen asemaralli, koska kouluttajat eivät viitsi kertoa toisilleen suunnitelmistaan.

Kaikkia väsyttää, vituttaa ja motivaatio on aivan nollassa. Joka aamu leiriltä on lähtenyt väkeä veksiin mitä ihmeellisimmillä syillä. Tekisi mieli itsekin lähteä, pääsisi ainakin suihkuun ja ehkä saisi jotain mässyäkin mahaansa laitettavaksi sotkusta. Harjoitusta oli vielä muutama päivä jäljellä, mutta äksyilimme vain toisillemme ja ketään ei kiinnostanut pitää huolta tavarostaan ja kalustosta. Ei siis ollut yllätys, että harjoituksen loppuessa olimme kadottaneet yhden vesurin ja kirveen suojuksen. Tämä kruunasi harjoituksen, koska kadonneiden tavaroiden johdosta kukaan ei päässyt yksiköstä lomille, vaan viikonlopuksi kouluttajat keksivät kertauskoulutusta koko yksikölle.

Olipa hienoa, kun tämä harjoitus oli juuri se harjoitus, minkä jälkeen meistä oli hiottu timanttinen sodan ajan joukko, joka tasan tarkkaan tiesi kuinka pitää omassa tehtävässään toimia. Vitut. Paskasakkia koko porukka.

Kaikki kehyskertomukset ottavat voimakkaasti kantaa sotaharjoituksessa tehtyihin harjoitteisiin. Epäonnistuneessa kehyskertomuksessa korostui leirin suunnittelemattomuus ja tehottomuus. Näissä tarinoissa toistui usein kiire ja väliin myös kiire odottamaan – tyyppinen ilmiö, jossa ensin tehtiin vauhdilla ja järkyttävällä hopulla tehtävä, jonka jälkeen saatettiin kuitenkin odottaa monta tuntia tekemättä mitään. Epäonnistunut kehyskertomus toi myös selkeästi esiin sen, että leireillä järjestettiin järjettömästi myös turhaa täyteohjelmaa. Anttila (2002, 112) toteaa tutkimustuloksiini hyvin sopien, että harjoittelu on suunniteltava siten, että suunnittelussa otetaan huomioon opetettava asia, tavoitteet ja opetusmenetelmät. Ei myöskään pidä unohtaa mitä opetettavasta asiasta on jo aikaisemmin opetettu.

Saavuimme MKA:lla tuloalueelle. Odottelimme. Tämän jälkeen alkoi harjoitukset. 1 suoritti ja 8 miestä odotteli poteroissa. Suorittamista tuli 4 tunnissa alle puoli tuntia. (MIE/33)

Edellinen ja seuraava katkelma kuvaavat varusmiesten mielikuvia sotaharjoituksen huonosta suunnittelusta. Tutkimustuloksiani tukevat Anttilan (2002, 107, 113) ajatukset siitä, että kou-

lutustulokset ovat sitä parempia, mitä paremmin suunnittelussa pystytään ottamaan huomioon koulutettavien entuudestaan osaamat tiedot ja taidot. Samoin suunnittelu tulisi toteuttaa siten, että mahdollisimman moni koulutettava saataisiin aktivoitua tekemään harjoitteita samaan aikaan. Koulutuksen tulisi olla myös riittävän haastavaa sekä omaa ajattelua ja ongelmanratkaisua korostavaa. Hänen mukaansa on myös hyvin tärkeää, että koulutettavat tietävät koulutuksen tavoitteet ja sen päämäärät.

Annettiin aivan älyttömiä aikamääreitä ja riittämättömät perusteet, tehtävän hoitamiseksi. – Toivottavasti seuraava harjoitus olisi edes jotenkin organisoitu, eikä kädet taskussa lähdetä katsomaan mitä sieltä tulee, miettien: onnistuihan se viime vuonnakin. (KOK/34)

Harjoitteiden lisäksi sotaharjoituksen epäonnistumiseen liitettiin suurelta osin myös kouluttajan toiminta. Missään muussa kehyskertomuksessa kouluttaja ei ole niin merkittävässä osassa kuin epäonnistuneissa tarinoissa. Anttila (2002, 105–108) muistuttaa tekstissään, että kouluttajan on aina muistettava toimia esimerkkinä ja mallina koulutettaville. Koulutettavat huomaavat heti, jos kouluttaja ei ole aidosti kiinnostunut opettamastaan asiasta tai koulutettavista. Kouluttajan ammattitaitoon kuuluu ymmärtää, milloin on hyvä siirtyä auktoritaarisesta kouluttajasta enemmän oppimisen ohjaajaksi ja toisinpäin.

Iso osa pieleen menneestä harjoituksesta kohdistuu kouluttajaan. Jos kouluttajaa ei kiinnosta ja hän keksii hyvikseen vain jotain ”puska” nakkeja itseään huvittaakseen, ei kukaan halua lähteä leirille saati olla siellä. Tulos on kukaan ei opi, ei viihdy, movettaa. (KOK/20)

Tässä kehyskertomuksessa kouluttajan toimintaa kuvataan useilla eri tavoilla. Kouluttajalla saattaa olla niin sanottu huono päivä tai hän mököttää omissa oloissa. Kouluttaja osoittaa tarinoissa kiinnostumattomuutensa harjoitukseen, eikä täten anna selkeitä käskyjä tai ohjeita. Hän saattaa heittäytyä jopa täysin reagoimattomaksi varusmiehiä kohtaan. Huumorista ei hänen puoleltaan ole tietoaakaan, saati sitten eläytymisestä leirin henkeen. Hän itse nauttii mukavuuksista, kuten esimerkiksi käynnissä olevasta autosta ja televisiosta teltassa varusmiesten valvossa koko leirin kylmässä. Hänen erotuomaritoimintansa on heikkoa, jos sitä ylipäänsä on. Pahimmillaan kouluttaja saattaa leirin ohessa jakaa ylimääräisiä tehtäviä, nakkeja tai rangaistuksia, jotka sotkevat harjoiteltavaa asiaa. Hämillään varusmiehet ovat myös siitä, jos kaksi kouluttajaa toimii, kouluttaa tai vaatii asioita eri tavoin, kumpikin omalla tyylillään.

Epäonnistuneessa kehyskertomuksessa myös esimiesten johtaminen tökkii. Sen kummemmin asiaa ei eritelty, mutta joka tapauksessa siihen oltiin tyytymättömiä. Johtamiseen liittyi osaltaan myös tiedonvälitys ylemmiltä portailta alemmille, johon oltiin myös tyytymättömiä. Esimiehen tehtäväksi tarinoissa katsottiin myös palautteen antaminen. Näissä tarinoissa palaute on varsin yksipuolista: negatiivista, haukkumista tai naljailua väärästä toiminnasta. Kehuja ei heru, vaikka niihin olisi syytä. Anttila (2002, 130–132) ja kouluttajan opas (2007, 71) ovat siitä mieltä, että jokaisessa asiassa on aina jotain positiivista ja se on muistettava myös kertoa palautteessa koulutettaville. Tämän yhteyden olen löytänyt myös omasta aineistostani, sillä jos koulutettava kuulee vain harvoin mitään positiivista tekemisestään, joukkuehenki ja varusmiesten motivaatio koko harjoitusta kohtaan laskee. Tämän seurauksena miehiä hakeutuu varuskuntasairaalaan keksittyjen kipujen takia hakemaan vapautusta palveluksesta. Kuten MIE/23 sarkastisesti kuvaa ”Varuskuntasairaala on aina auki”. Tässä kehyskertomuksessa vastaajat kirjoittavat edellä mainitsemastani ”motivaatiovempasta” ylivoimaisesti eniten, vaikka muissakin kehyskertomusten tarinoissa on mainintoja asiasta.

Oikeista ja hyvistä suorituksista todella harvoin kehutaan, väärästä, huonosta tai jos yksinkertaisesti kysyy, että mitä esim. tietynlaisessa tilanteessa pitää tehdä, vastauksena usein tietynlaista naljailua jopa kouluttajilta. Tämä johtaa että välttämättä vastaus ei jää kunnolla selväksi. Lisäksi tietty oma soveltaminen, mitä käyttäisi varmasti sotatilanteessa, on kielletty. Ei sen takia, koska se olisi turvatonta tai muuta, vaan että halutaan tietyt asiat tehtävän tietyllä tavalla.
(ALI/12)

On mielenkiintoista havaita, että kouluttajan toimia arvostellaan tarinoissa niin laajasti. ”Hyvä kouluttaja” on kuitenkin asia, mihin upseereiden koulutuksessa panostetaan ja tähdätään. Mitä kouluttajalle tapahtuu valmistumisen jälkeen? Miksi varusmiehet kirjoittavat tarinoissaan juuri niistä kompastuskivistä, mihin kouluttajan ei pitäisi kompastua? Minna Syrjänen (2003, 72–121) on tutkinut omassa pro gradu – tutkielmassaan myyttejä ja ”hyvää” johtajuutta sotilasdiskurssissa. Hänen tutkimuksessaan käy ilmi, kuinka ensimmäisen ja neljännen vuosikurssin kadetit painottavat eri asioita johtamisessa.

Ensimmäinen vuosikurssi arvostaa esimerkillisyyteen ja alaisten huomioimiseen liittyviä teemoja sekä tiukkaa sotilaallista kuria, kun taas neljännen vuosikurssin opiskelijat kertovat tutkimuksessa luottamuksen rakentamisesta, oikeudenmukaisuudesta, tasapuolisuudesta sekä tilannetajun ja selkeyden merkityksen tajuamisesta. Negatiivisina asioina kadetit pitävät johta-

jassa passiivisuutta, kyvyttömyyttä jakaa tietoa, alaisten syyllistämistä sekä turhien ja asiaan kuulumattomien tehtävien teettämistä. Palaan edellä mainitsemini kysymyksiini, koska en usko että nykypäivän upseeriopiskelijat ovat kovin paljon muuttuneet ajatuksiltaan Syrjäsen tutkituista kadeteista. Mitä kouluttajalle tapahtuu valmistumisen jälkeen? Koulun penkillä ollaan juuri sitä mieltä johtamisesta mitä varusmiehet kaipaavat, mutta käytäntö ei kuitenkaan toteudu näin. Miksi?

Kappaleessa mainituista tekijöistä johtuen joukkueen ilmapiiri kiristyy. Huomaa, että joukkueen ilmapiiri, johon lasken vaikuttavaksi niin motivaation, joukkuehengen, vuorovaikutuksen kuin väsymyksenkin, on ilmeisen tärkeä osa sotaharjoituksen onnistumista. Lisäksi kavereiden fiilis vaikuttaa omaankin fiilikseen ja sitä kautta koko harjoituksen onnistumiseen. Tämän kehyskertomuksen tarinat ovat myös ainoita, joissa vastaajat kirjoittavat toisista varusmiehistä ja heidän ammattitaidon puutteestaan, laiskuudesta tai väärässä tehtävässä toimimisestaan. *”Miehistössä on sotilaita, jotka ovat yksinkertaisesti niin paskoja, että ne pilaa kaikki asiat”* (MIE/1), kuten yksi kirjoittaja asian ilmaisee.

Ryhmäytymisen merkitys on hyvin tiedostettua puolustusvoimissa. Esimerkiksi Knut Pipping on jo vuonna 1947 tutkinut väitöskirjassaan komppaniaa pienyhteiskuntana. Tämä mielenkiintoinen tutkimus pureutuu komppanian sisäisiin erilaisiin sosiaalisiin suhteisiin ja niiden vaikutuksiin taisteluissa (Pipping 1978). Pipping kertoo tutkimuksensa tuloksissa selkeästi, kuinka ryhmäytymisellä ja ryhmäkiinteydellä on merkittävä rooli siinä, kuinka joukko toimii yhtenäisesti tai kuinka joukon yhteishenki alkaa rakoilla. Myös vuonna 1971 ilmestyneessä sotilaallisia instituutioita käsittelevässä englanninkielisessä teoksessa on kirjoitettu ryhmäkoheesioon ja sen syntymiseen vaikuttavista muuttujista (George 1971, 293–318). Siksi onkin kummallista, että Olli Harinen kirjoittaa vuonna 2002 Esa Saariston opinnäytetyön esipuheessa, ettei Suomen puolustusvoimissa pienryhmäilmiöitä ole vielä juurikaan tutkittu (Harinen 2002).

Aineistossani sekä edellä mainituissa Pippingin ja Georgen teoksissa yhdistyvät tekijät, joissa yhdessä koetuilla asioilla ja onnistumisilla, joukon kiinteydellä sekä ulkoisella uhkalla on merkittävä osuus ryhmäkoheesio-
syntymisessä. Myös Lindgrenin (2001, 82) ajatus kiteyttää napakasti saman asian mistä varusmiehet kirjoittavat vastauksissaan. Hänen mukaansa joukon kiintey-
s on niin oleellinen tekijä sodan ajan toiminnassa, että sitä kannattaa aina tavoitella rauhan ajan alokaskoulutuksesta lähtien.

Ryhmäkiinteyttä pyritään synnyttämään ja parantamaan kouluttajan erilaisin toimenpitein, kuten kouluttajien perusteos, Kouluttajan opas (2007, 37–38), kirjoittaa. Lindgren (2001, 82) huomauttaa aiheellisesti, että johtajan tai kouluttajan on tällöin tiedettävä millaisia erilaisia kiinteyden ulottuvuuksia on olemassa ja kuinka yksilöt ja ryhmät käyttäytyvät eri tilanteissa ja olosuhteissa. Tämä vaatii asian opettamista esimerkiksi johtajakoulutuksessa. Ryhmytymisen yksi tärkeimpiä tekijöitä on turvallisuuden tunteminen, mikä tuli ilmi myös omassa aineistosani. Tämä turvallisuuden tunne saa niin varusmiehet kuin kouluttajankin yrittämään parhaansa pelkäämättä epäonnistumista tai virhettä. Kun ryhmä on saavuttanut keskuuteensa luottamuksen ilmapiirin, on selvää että eteen tulevista haasteista selvittää paremmin ja työskentely on tuloksellisempaa.

Epäonnistuneessa sotaharjoituksessa vastaajia puhututti myös huollon osuus. Lähinnä kyse oli ruoan saamisesta tai levosta, joissakin tarinoissa myös peseytymisestä. Näillä asioilla oli merkitystä myös ilmapiirin hyvänä pysymiseen, sillä mikäli lepoa ja ruokaa saa säännöllisesti, ei pinnakaan pala niin nopeasti. Myös kalusto tarvitsisi huoltoa, jotta se toimisi leirillä asianmukaisesti. Pääosin tarinoiden mukaan kalusto kuitenkin hajoaa, katoaa tai ei toimi. Tuloksena on se, että varusmiehet eivät pääse käyttämään kalustoa siten, kuten heidän pitäisi.

Pieniä, mutta mielenkiintoisia tuloksia ovat myös seuraavat asiat. Sää on nimittäin korostunut kummassakin negatiivissävytteisessä kehyskertomuksessa. Sään liittyminen negatiivisesti sotaharjoitukseen voi olla joko syy tai seuraus. Tällä tarkoitan sitä, että usein muiden asioiden epäonnistuttua, sade ja kylmä voi olla se viimeinen ratkaiseva tikki, jolloin varusmies menettää lopullisesti mielenkiintonsa ja hermonsä. Toisaalta taas sää voi olla alkutekijä sille, että leirin kaikki muutkin asiat lähtevät menemään päin prinkkalaa. Tarinoissa kirjoitetaan myös teltan pystyttämistä pimeässä. Se, jos mikä, syö miestä ja rajusti. Tarinoista tulee olo, että kaikki leirin kurimukset karrikoidut siihen, että teltaakin piti pystyttää pimeässä. Siihen kun ynnätään älyttömät vartiovuorot, jolloin ei kaiken lisäksi tapahdu mitään, varusmies on täydellisesti kyllästynyt koko sotaharjoituksessa oloon.

5.2.2 Turha sotaharjoitus

Odotukset oli korkealla, olihan kyseessä loppusota. Harjoitus alkoi kuitenkin tavanomaiseen tapaan kouluttajan todella epäselvillä ja epätarkoilla ohjeilla. Tämän jälkeen perinteisesti odoteltiin, koska kukaan ei oikein tiennyt mitä oikeasti tulisi tehdä. Mutta se asia meni ilmeisesti oikein, koska juuri sitä seuraava viikko tuli olemaan. Ei tehty mitään, tai jos tehtiin, niin tehtiin sitä samaa mitä

oli tehty koko varusmiespalvelusajan. Eli aivot narikkaan ja muumiona muiden perässä tekemään ennalta tuttua asiaa.

Mietimme tupakavereiden kanssa, miksi ihmeessä harjoituksia ei voi suunnitella siten, että oppisimme omia sodan ajan tehtäviämme ja aika käytettäisiin tehokkaasti hyödyksi? Nyt leiri meni taas siihen, että kun oli hetki aikaa hengähtää niin kapiaiset keksivät mitä ihmeellisempiä turhia larppaustaisteluja, missä vihollisena olivat väsyneet kaksi kuskia jotka kyykistelivät kantojen takana. On turhauttavaa yrittää itse eläytyä tilanteeseen kun kapiaiset istuvat lämpimässä autossa lukien lehtiä ja syöden kaiken maailman makeisia, vilkaisematta edes meihin päin. Kyllä kouluttajat voisivat joskus olla edes sen verran kiinnostuneita meidän tekemisistä, että voisivat antaa jotain muutakin palautetta kuin että ”paskasti meni, tehkää uudestaan”.

Ilmapiiriä ei yhtään nostanut se että kouluttajamme lupasi meille saunomismahdollisuuden jos tekisimme hommat hyvin. Teimme parhaamme, mutta lupaus jäi katteettomaksi ja sauna vain haaveeksi. Viikon aikana pääsimme vain yhden kerran peseytymään. Ja vitutuksen nosti huippuunsa se, että ensin maataan monta tuntia tekemättä mitään järkevää ja sitten heti kun tulee pimeää niin tehdään joku vitun tärkeä siirtyminen kilometri toiseen paikkaan. Ja tietysti yöllä, jotta teltan pystyttäminen olisi mahdollisimman vaikeaa ja yöunet jäisivät mahdollisimman lyhyiksi ja heti aamusta oli taattu ärsyynytynyt ja vihainen olo. Sodassa tarvitaan ilmeisesti adrenaliinia veressä? Olemmehan ilmeisesti nyt valmiita sotaan tämän harjoituksen perusteella.

Verratessani epäonnistuneita ja turhia kehyskertomusten tarinoita toisiinsa huomasin, että epäonnistuneesta sotaharjoituksesta kirjoittaneilla oli paljon enemmän sanottavaa kuin turhasta. Tutkijalle jäi kuva, että turha sotaharjoitus oli varusmiesten kirjoittamana lähes sama kuin normaali sotaharjoitus. Niin ei todellakaan tulisi olla.

Eniten vastaajien mieliä kirvoittivat harjoitukset turhassa sotaharjoituksessa. Ongelmia oli monenlaisia. Joko harjoitteita ei ollut suunniteltu tai harjoitteita vaivasi tuttuus: harjoitellaan ja toistetaan jo ennalta tuttua asiaa. Joissakin tarinoissa oletettiin varusmiesten osaavan tehdä asioita, joihin heitä ei ollut koulutettu. Suurena ongelmana pidettiin myös sitä, että sotaharjoituksissa ei harjoiteltu sodanajantehtäviä tai todentuntuisuutta.

Tulimme juuri loppusodasta napsuttelemasta tykin lukkoja. Tuntui vähän turhalleta, koska olemme opetelleet toistoja niin kauan. (KOK/105)

Ensimmäinen päivä suojattiin metsäistä sivustaa aamusta iltaan – ei vilaustakaan kenestäkään. Toinen päivä kuljettiin vaunukomppanialle alistettuna – ei yhtään jalkautumista koko päivänä. Kolmas päivä jälleen PSJK:n mukana hyökkäys varmaa vihollista vastaan. Miehet hampaisiin asti aseissa, 500m-400m murtoon – epäsuoran alkuun 30 – rynnäkköön. Murrossa ei olekaan ketään, päällikkö käskee jatkaa komppanian tavoitteeseen, tarkoittaa 2 km kävelyä jatkuvan vihollisuhan alla – tavoitteessa ei vihollista. Jos kyseessä olisi oikea sotatilanne, soisi olla onnellinen ettei kohdannut ketään ja silti suoritti annetut tehtävät. Mutta kyseessä oli harjoitus ja silloin tilanteita pitäisi olla oksennukseen saakka. (KOK/102)

Jos epäonnistuneessa sotaharjoituksessa varusmiehet valittivat kiirettä, niin turhassa sotaharjoituksessa moititaan valtavaa odottamisen määrää. Turhan sotaharjoituksen erityispiirteeksi löysin, että leireillä ei ole mitään tekemistä. Tuntemattomassa sotilaassa (Laine 1955) loppoaika sodissa saatiin kulumaan askartelemalla, pelaamalla korttia, juttelemalla, väittelemällä, piereskelemällä, kirjoittamalla kirjeitä, koristelemalla korsua ja keittämällä kiljua. Nykypäivän tutkija on huomannut, että uuden sukupolven edustajat pitävät perinnettä edelleen hengissä (Hoikkala 2009, 152). Nykynuorilla elämisen tahti on tosin erilainen kuin sodassa olleella sukupolvella. Heitä tympii ja rajusti, jos joutuu väijymään neljä tuntia paikoillaan tekemättä mitään.

Ymmärrän hyvin varusmiesten näkökannan siitä, että he haluavat harjoitella sotaharjoituksessa mahdollisimman paljon sodan ajan tehtäviään. Kouluttajan opas (2007, 125) antaa ilmiöön lähes vastakkaisen näkökulman toteamalla epätietoisuuden, odottamisen ja vastoinikäymisen olevan tärkeitä oppimistilanteita. Omassa tutkimuksessani varusmies taas ei näe tehotonta odottelua tärkeänä oppimistilanteena, vaan lähinnä tuhlauksena tai kiusantekona. Sotilaan käsikirjan (2010, 144) toteamana tehokas toiminta taistelussa edellyttää taistelun yleisten periaatteiden ja toimintamallien tuntemista sekä taitoa soveltaa niiltä tilanteen mukaisesti. Sodassa suurin osa ajasta on siirtymistä, ryhmittymistä ja valmistautumista taisteluun taistelukoketusten ollessa lyhyitä ja kiivaita. Tällöin sotilaan on osattava pitää yllä taisteluvalmiutensa ja –kelpoisuutensa.

Varusmies ei välttämättä aina ymmärrä esimerkiksi joidenkin siirtymien tarkoitusta ja pitää niitä turhina. Jos harjoiteltava siirtyminen perusteltaisiin varusmiehille paremmin, ei se välttämättä tuntuisi niin turhalta. Myös Pipping (1978, 60–72, 101–11) kirjoittaa sosiaalitutkimuksessaan jatkosodasta, kuinka komppanian erilaiset toimintatavat vaikuttivat sotilaisiin. Oli kyse sitten marssista tai pitkästä lepoajasta, tavoite oli aina säilyttää joukon taistelukunto mahdollista seuraavaa taistelukosketusta varten.

Kouluttajalla onkin varsin haasteellinen tehtävä suunnittelussaan. Harjoitteet ja harjoitukset olisi kyettävä suunnittelemaan sellaisiksi, että varusmiehet eivät joutuisi odottamaan, mutta myöskään eivät joutuisi tekemään koko ajan samoja vanhoja jo opittuja asioita. Halonen (2002c, 66) kirjoittaa sotilaskoulutuksen tarkoittavan hyvin pitkälti taitojen opettamista ja oppimista. Hänen mukaansa harjoittelun tavoitteena on usein taidollisten taitojen oppiminen automaattitasolle, joka saavutetaan vain toistojen kautta. Tähän ajatukseen tarraa aineistoni kautta tiukasti kiinni, sillä tuloksieni mukaan jokaiseen koulutustapahtumaan pitäisi pyrkiä liittämään jotain uutta, varusmiehen ajattelua aktivoivaa ja sitä kautta osaamista kehittävää.

Leirille oli lähdetty oppimaan uutta ja opettamaan uusia asioita. Kuitenkin toisin on käynyt ja leirillä rj:t ja kokelaat on vain istuskellut, vuollut puukalikoita, nukkunut ja syönyt. Tästä seuraa ”voisi olla parempaakin tekemistä” – filis eikä kukaan pidä leiriä tärkeänä.” (KOK/100)

Edelliseen liittyy turhan sotaharjoituksen toinen erityispiirre, sillä ainoastaan tässä kehyskertomuksessa kirjoitetaan kotiasioista. Johtopäätökseni mukaan leireillä on liikaa aikaa ajatella asioita, jolloin kotiasiatkin tulevat enemmän mieleen.

Mieltä painoi ainoastaan ajatus siitä, että koululaisilla ja ystävillä siviilissä oli alkanut kesäloma. Suunta kohti uimarantaa, muutama kylmä olut ja vähäpukeiset naiset ei kuulostanut lainkaan hassummalta. Me kuitenkin istuimme rämissä Zilin lavalla kohti alkavaa harjoitusta. Kasi liivit olimme saaneet heti kätellyssä yllemme joten tiukkaa tetsaamista oli luvassa. (ALI/103)

Kouluttaja sinänsä ei ollut niin vahvassa roolissa tässä kehyskertomuksessa. Hän esiintyi tarinoissa lähinnä vain siinä roolissa, että ei osannut antaa tarkkoja ohjeita sotaharjoituksen läpiviemiseksi. Jos hän ylipäänsä antoi palautetta, niin se oli huonoa. Turhasta, samoin kuin epäonnistuneesta kehyskertomuksesta kirjoittaneet, kirjoittivat johtamisen ja viestinnän epäonnis-

tumisesta. Kumpikaan positiivissävytteisistä kehyskertomuksista eivät kiinnitä tähän asiaan erityistä huomiota. Ehkä onkin juuri niin, että johtamiseen ja viestintään ei kiinnitäkään huomiota silloin kun se toimii. Huomio niihin asioihin kiinnittyy vasta sitten, kun ne eivät enää toimi.

Turhasta sotaharjoituksesta puuttui yllättävän paljon sellaisia elementtejä, jotka toistuivat kaikissa muissa kolmessa kehyskertomuksessa. Näitä ovat muun muassa leirin suunnittelu, organisointi ja siihen valmistautuminen tai vastuun antaminen varusmiesjohtajille. Asioista kirjoitetaan muutenkin laimeampaan sävyyn kuin toisessa negatiivissävytteisessä kehyskertomuksessa.

5.2.3 Mielekäs sotaharjoitus

Harjoitus alkoi hyvällä alkupohjustuksella, missä kerrottiin Suomen ja K-valtion välisen kiristyneen. Harjoitus alkoi harmaalla vaiheella ja silloin tehtiin harmaaseen vaiheeseen liittyviä asioita. Sitten alkoi sota ja isommat mähinät. Kaikki saivat harjoitella omaa sodan ajan tehtäväänsä ja pystyimme eläytymään hyvin tilanteeseen. Harjoitus alkoi heti sujua hienosti, kun kouluttajakin tuli taistelutarustuksessa antamaan marssikäskyä joukolle.

Mikäs tässä oli siis leirille lähtiessä kun kukaan ei ollut lähtenyt veksiin ja aurinko paistoi ja oli lämmintä. Muonitusryhmä oli valmistanut erittäin ravitsevan lounaan ja kaikilla oli hyvä mieli lähteä pitkälle marssille. Kouluttajat antoivat marssin toteutuksen kokelaiden johdettavaksi, jotka jakoivat hyvin vastuuta myös alaspäin. Koko leirin ajan saimme ensin yrittää ja jos asia ei mennyt putkeen niin kouluttaja antoi hyvää ja rakentavaa palautetta kuinka asian olisi voinut hoitaa paremmin.

Porukan hengessä huomasi jännityksen ja innostuksen kun koko ajan oli vaarana joutua vihollisylläkön kohteeksi. Oli hienoa kun syke alkoi nousemaan vaunujen jyrinän kuuluessa metsästä tietäen että pian ne ovat meidän asemassa. Fiilis nousi huippuunsa kun vaunujen ilmestyessä puiden takaa sinkoryhmämme sai tuhottua vaunun ja erotuomari kuvasi haavoittuneita ja kuolleita. Simulaattorit elävöittivät toimintaa upeasti ja nosti porukan motivaatiota. Ei paljon huvittanut turhaan nostaa päätä poteroista tai toimia huolimattomasti kun aina oli vaarana saada niin sanotusti kuula kalloon.

Harjoitus oli mielestäni erittäin hyvin suunniteltu. Vaikka päivät ja välillä yötkin vedettiin koko ajan munat turpeessa ja hiki otsalla niin olo oli kuin olympiavoittajalla kun selvisi ehjin nahoin jossain vaiheessa lepäämään. Ne lepohetket osasi kyllä sitten hyödyntää, kun tiesi, että taas huomenna pääsee jahtaamaan vihollista. Kouluttajat eivät järjestäneet päiviin mitään ylimääräistä koulutusta vaan homma eteni omaan tahtiinsa kouluttajat mukana taistellen. Oli mahtavaa palata kasarmille väsyneenä mutta onnellisena kun tiesi että seuraava päivä oli varattu huoltoja varten ja sen jälkeen pääsi lomille muistelemaan hienoa harjoitusta.

Kaksi positiivissävytteistä kehyskertomusta, mielekäs ja hyödyllinen, omaavat paljon samankaltaisia elementtejä, mutta niissä on myös omat erityispiirteensä. Kirjoitan ensiksi kehyskertomusten yhteisistä ominaisuuksista ja kappaleen lopuksi paneudun enemmän mielekkään sotaharjoituksen piirteisiin.

Molemmissa tarinatyypeissä kirjoitetaan kouluttajasta samaan tapaan. Tarinoissa kouluttaja on mukana ”leirin hengessä” ja eläytyy toimintaan. Kouluttaja ikään kuin laskeutuu lähemmäksi koulutettavia, eikä aseta itseään jalustalle. Mielekkäille tarinoille tunnusomaista oli se, että kouluttajat antavat vastuuta varusmiesjohtajille. He antavat heidän yrittää itse ja opastavat tarvittaessa rakentavan palautteen kautta. Tämä, jos mikä, motivoi tietenkin varusmiesjohtajia. Myös Halonen (2002a, 36) on samaa mieltä siitä, että mitä enemmän koulutettavan ajattelua saadaan aktivoitua, sitä paremmin hän oppii ja sitä laadukkaampaa oppiminen on. Kallioma (2002, 72–86) ja Kouluttajan opas (2007, 39) neuvovat muuttamaan koulutettavien roolia keskeisemmäksi, jolloin heidän omaa aktiivisuuttaan, ajatteluvalmiuksiaan sekä itseohjautuvuusvalmiuksiaan korostetaan. Allekirjoitan omiin tuloksiini peilaten Kalliomaan ja kouluttajan oppaan toteamuksen siitä, että kouluttaja voi edistää koulutettavien oppimisilmapiiriä omalla eläytymisellään, monipuolisilla opetusmenetelmillä, vuorovaikutuksellisuudella, rakentavalla palautteella sekä välttämällä rangaistuksilla uhkaamista sekä virheistä rankaisemista.

Kouluttajat kyselivät johtajilla tilanteissa ”miten nyt tulisi toimia” yms. ja antoivat varusmiesjohtajan tehdä päätöksiä, sen jälkeen kouluttaja antoi lyhyen palautteen (hyvät ja huonot puolet) ja kertoi parhaan toimintatavan. Kouluttajat laskeutuivat harjoituksessa muutenkin vm-johtajan tasolle opettamaan ja kertomaan asioita miten tulisi toimia. (KOK/79)

Mielekäs ja hyödyllinen sotaharjoitus tuovat varsin vähän esille kalustoa tai sen toimivuutta. Näissä tarinoissa tyydytään ainoastaan toteamaan, että kalusto toimii ja hyvä niin. Sen sijaan molemmat kehyskertomukset puhuvat paljon kaluston huollosta ja siitä, että sille olisi varattava riittävästi aikaa. Kaluston huoltaminen on yksi asia, missä tarinat eroavat suuresti toisistaan riippumatta siitä, missä kehyskertomuksessa se on kirjoitettu. Joissakin tarinoissa kalustoa halutaan huoltaa, että se pysyisi kunnossa ja sitä voisi sotaharjoituksessa käyttää. Jotkut tarinat kirjoittavat jopa omasta huoltopäivästä leirin sisällä tai leiriltä tulon jälkeen varuskunnassa. Jotkut tarinat ovat täysin päinvastaisia. Niissä huoltotoimenpiteet nähdään kapiasten keksiminä kiusauksina siirtää lomille lähtöä tai pakollisena pakkopullana, jolloin huollot vain hutaistaan jotenkin. Ärsytys on kyllä kuitenkin suuri, kun kalusto ei sitten pelaakaan.

Mielekkäälle ja hyödylliselle sotaharjoitukselle on yhtenäistä se, että leirillä vierailee sotilas-koti-auto, jossa taistelijat voivat käydä tyydyttämässä sokerihammastaan. Vastaavasti tarinoissa turhasta ja epäonnistuneesta sotaharjoituksesta vastaavasta ei ollut minkäänlaisia merkintöjä. Yhteisiä ovat myös seuraavat piirteet. Ensinnäkin molemmista tarinatyypeistä on luettavissa se, että sää sotaharjoituksessa on hyvä. Joukossa oli myös muutamia tarinoita, joissa huonokaan sää ei vaikuttanut negatiivisesti adrenaliinin virratessa taisteluharjoituksissa. Tarinatyyppien erityispiirteiksi voidaan lukea myös kuntoisuuslomien tai jonkinlaisen muun ”palkinnon” saaminen hyvin menneestä sotaharjoituksesta. Mielenkiintoinen tulos on myös se, että näissä tarinoissa sotaharjoituksen jälkeen päästään lomille ja vieläpä mielellään heti leirin jälkeen.

Tutustutaan seuraavaksi tarkemmin mielekkään sotaharjoituksen erityispiirteisiin. Kuten muutkin kehyskertomuksen tarinat, myös mielekkäästä sotaharjoituksesta kirjoittaneet vastaajat korostivat harjoitteiden merkitystä. Tässä kehyskertomuksessa harjoituksissa hyväksikäytetään simulaattoreita, jolloin eläytyminen harjoitteluun kasvaa suunnattomasti. Lisäksi maali ja vihollistoiminta tuo koulutukseen tavoitteellisuutta ja mielekkyyttä. Myös sodanajantehtävien harjoittelua oikealla kalustolla korostetaan.

Harjoituksessa oli käytössä simulaatio varustus, heitteitä sekä vastassa oikeasti toinen joukko. Simulaation ansiosta piti oikeasti pitää huoli matalana pysymiseen, sekä painaa menemään munat ja leuka turpeessa. (MIE/41)

Oltiin sotaharjoituksessa ilveskalliolla ja myöhemmin sokeritopalla. Sokeritopalla harjoiteltiin puolustustaistelua panssarivaunuja vastaan mikä oli aivan

helvetin rankkaa ja uuvuttavaa. Silloin oli pakkasta ja poteroissa joutui joskus venaileen parikin tuntia. Mutta sitten kun ne vaunut tuli ja adrenaliini alkoi virtaan ni ei palellu enää yhtään kun oli jotenkin niin fiiliksissä siitä hommasta ku tiesi että mun pitää harjotella ja tää mun pitää osata jos tollasia oikeesti joutus joskus hakkaamaan. Se niinku oli helvetin hienoo ku se oli sellaista konkreettista harjoittelua tosi tilanteita ja käänteitä. Ei mikään rastikoulutus anna ikinä samaa osaamisen tulosta kuin oikeassa tilanteessa harjoittelu. Sen taistelun jälkeen oli hyvä mieli kun oli tullut tänne parolannummelle. (MIE/39)

Maaliosaston tai vihollistoiminnan ohjeistus on tärkeää harjoituksen onnistumisen kannalta. On hyvä suunnitella etukäteen, mikä on haluttu loppuasetelma ja millaisia asioita tulisi saavuttaa loppuasetelmaan pääsemiseksi. Tällöin saadaan haluttuja koulutustuloksia ja harjoitteita varusmiehille. Jos taas halutaan kouluttaa molempia osapuolia, silloin olisi suotavaa antaa molemmille osapuolille toiminnanvapauksia, jotta varusmiehet pääsisivät tekemään ratkaisuja ja päätöksiä omiin havaintoihinsa perustuen. Myös loppuasetelma tulisi selville vasta molempien osapuolten tekemien ratkaisujen ja toimintojen jälkeen. Molemmilla osapuolilla on oltava samanlaiset simulaattorijärjestelmät, jotta harjoitusjoukko saataisiin motivoitua harjoitukseen. Jos joltain puuttuu simulaattori tai toinen osapuoli on ilman simulaattoreita, vääristyy taistelun kuva liikaa ja samalla katoaa varusmiesten motivaatio kyseistä harjoitusta kohtaan, kirjoittavat Anttila (2002, 128–132) ja Kouluttajan opas yhtenevästi omien käsityksieni kanssa. (2007, 129.)

Samaa mieltä olemme myös siitä (Anttila 2002, 128–132; Kouluttajan opas 2007, 128–132), että simulaattorijärjestelmin toteutettava harjoitus saadaan onnistumaan sillä, että kouluttajien sekä koulutettavien on hallittava simulaattorien käyttö niin hyvin, ettei kesken koulutuksen tule ylimääräisiä katkoksia taistelun opettamiseen ja sen oppimiseen. Onkin muistettava, että simulaattoriharjoituksessa harjoitellaan aina taistelua, ei simulaattoritaistelua. Lisäksi koulutettavat pitää saada itse pohtimaan ja analysoimaan palautevaiheessa simuloidun ja todellisen tilanteen tai ympäristön välistä eroa.

Kehyskertomuksen tarinat pitävät tärkeänä leirin hyvää suunnittelua ja organisointia, mutta se ei kuitenkaan korostu tarinoissa. Hyvän suunnittelun näen tässä kehyskertomuksessa tarkoittavan erityisesti leirin rytmitystä, josta vastaavasti kirjoitettiin erittäin ahkerasti. Silloin kun taistellaan, taistellaan täysillä, ja kun ei taistella, niin levätään. Turhat täytehommat on jätetty kokonaan pois ja harjoituksessa keskitytään ainoastaan oleelliseen toimintaan.

Tarinoissa ei puhuta varusmiesten ilmapiiristä, eikä asioista jotka siihen vaikuttavat, mutta silti tarinat henkivät positiivista ja lämmintä ilmapiiriä, jossa kaikki tahot puhaltavat yhteen hiileen harjoituksen onnistumiseksi. Tulee olo, että leirillä on miellyttävää olla. Tämän kehyskertomuksen tarinoissa löytyi selkeästi muiden kehyskertomusten tarinoista poikkeava näkökulma leirin rankkuutta koskien. He kirjoittavat siitä, että joutuvat koville, mutta onnistuvat silti tehtävässään, jonka jälkeen hyvinolontunne ja tyytyväisyys itseän ja toimintaan on valtava. Muissa kehyskertomuksissa leirien rankkuus nähdään negatiivisena asiana, mutta tässä kehyskertomuksessa leirin rankkuudesta selviäminen saa aikaan onnistumisen tunteen, jota muistellaan tupakavereiden kanssa jälkeenpäin vielä pitkän aikaa. Näin ollen sama syy ilmenee sekä positiivisissa kehyskertomusten tarinoissa positiivisena, että negatiivisten kehyskertomusten tarinoissa negatiivisena. Samanlainen havainto on tehty muun muassa Eskolan & Eskolan (1996, 156) esittelemässä tutkimuksessa. Mutta kuten Eskola & Eskola (1996, 157) aiheellisesti huomauttaa, tämä tulos on tutkijan konstruoima, jolloin ”leirin fyysinen rankkuus” on oletettavasti erilainen silloin, kun se toimii motivaattorina kuin se, joka saa sotaharjoituksen tuntumaan epäonnistuneelta.

Näin leirin jälkeen tuntee olonsa voittajaksi, kun mietti, mitä kaikkea sitä viikon aikana tuli tehtyä: monet poterovuorot, kipinät, unettomat yöt ja yölliset hälytykset. Kaikki tuo tuntuu jälkikäteen mahtavalta. Siinä kasvaa henkisesti sekä fyysisesti ihmisen kunto. --- Omasta mielestä leiristä tekee mahtavan se kun on kurjaa ja välillä vituttaa, mutta onnistumiset ja kehut nostaa mielialaa. Leirin jälkeen on kivaa pohtia ja kertoa omakohtaisia kokemuksia. Eihän leireistä varmaankaan olisi puhuttavaa jos ne olisivat löysiä ja ei tehtäisi kurjia asioita. Näistä asioista mielestäni koostuu hyvä harjoitus. (KOK/45)

Vaikka leirillä saa olla rankkaa, tarinoissa kirjoitetaan paljon myös siitä, että leireillä täytyy saada tarpeeksi ruokaa ja lepoa. Mielekkäissä tarinoissakin puhutaan paljon teltan pystytyksestä ja siihen liittyvistä tunnetiloista. Näissä tarinoissa se pystytettiin heti joukon saavuttua harjoitusalueelle valoisan aikaan, joten siinä ei nähty olevan mitään ongelmaa. Joka tapauksessa tuntuu, että teltan pystytyksellä on olemassa jokin suurempi merkitys kuin vain se, että se saadaan pystyyn, sillä niin monet tutkimuksen vastaajista kirjoittavat siitä oman näkemyksensä. Ainakin sillä on suuri psyykinen merkitys varusmiehelle. Tulevaisuudessa tällä asialla voidaan varsin helposti saada aikaan positiivinen vire sotaharjoitukseen.

Erityispiirteensä voidaan varmasti pitää sitäkin, että tässä tarinatyypissä oli kaksi tarinaa kirjoitettu ikään kuin ”väärästä” tai ”toisesta” kehyskertomuksesta käsin. Ne eivät sisältäneet mielekkään sotaharjoituksen kuvausta, vaan ennemminkin epäonnistuneen harjoituksen kuvausta. Sille, minkä takia tarinat eivät vastanneet tehtävänantoa, voi olla montakin syytä. Saaranen ja Eskola (2003, 145) kirjoittavat ilmiön olevan tuttu muillekin eläytymismenetelmän käyttäjille. Kehyskertomuksesta huolimatta tutkittava voi rakentaa itse oman kertomuksensa lähtökohdat tai kirjoittaa toisesta kehyskertomuksesta käsin. Omassa aineistossani on lisäksi kertomuksia, joissa käsitellään sekä ilmiön mielekkyyttä että epäonnistumista, siis kumpaakin kehyskertomusta samassa tarinassa. Yksi tarina on vain yhden lauseen mittainen, niin sanottu epäkertomus. Tämä kertoo mielestäni enemmän yleisestä haluttomuudesta ja piittaamattomuudesta vastata tämän tyyppisiin kysymyksiin, kuin esimerkiksi tehtävän vaikeudesta tai tietämättömyydestä. Tutkittava saattaa olla kehyskertomuksen tarinaa vastaan asenteissaan tai arvostuksissaan, jolloin kirjoittaminen tuntuu hankalalta.

5.2.4 Hyödyllinen sotaharjoitus

Oli kerrankin hienoa lähteä harjoitukseen kun simulaattorivehkeitä riitti jokaiselle. Muutenkin saatiin kaikki kalusto ja miehistö kerralla mukaan toimivana ja määrävahvuksena. Onnistumisen merkit olivat ilmassa kun vielä ennakkoon oli tiedotettu harjoituksen läpivientiä ja mitä kaikkea mielenkiintoista ja uutta oltiin menossa oppimaan ja kokemaan. Tiedossa oli monipuolista koulutusta ja yhteistyötä eri aselajien kanssa.

Ensimmäinen päivä meni kuin siivillä, koska tekemistä oli koko ajan ja ryhmänjohtajat motivoivat hyvin alaisiaan. Kouluttajiltakin tuli positiivista palautetta ja päivä päättyi saunomiseen ja hyvän mittaisiin yöuniin ilman ylimääräisiä ja keksimällä keksittyjä vartiovuoroja. Toisena päivänä kouluttajat jättäytyivät enemmän taka-alalle ja jättivät vastuun meille tehtävien hoitamisesta. Päivät olivat rankkoja, mutta jokainen asia mitä tehtiin, perusteltiin hyvin miksi tämän asian tekeminen on niin tärkeää ja mitä siitä hyödytään. Sotkuauto kävi myös piristämässä meitä ja tyydyttämässä sokerihampaamme. Loppuviikko eteni myös vauhdilla, koska koko viikon etenimme nousujohteisesti taisteluissa eteenpäin. Viimeisen päivän taistelut olivat viikon kliimaksi ja jokainen halusi näyttää silloin parhaansa. Ja hyvinhän se meni, myös kouluttajien mielestä. Oli hienoa huomata että skapparitkin osaavat ottaa vähän rennommin, eikä aina tarvitse

keksiä kaikenmaailman täyteohjelmaa, jos leirin aikana tulee jossain vaiheessa hetki, ettei tapahdu esim. vihollistoiminnassa mitään ihmeellistä.

Kun pääsi kokeilemaan ja opettelemaan kaikkea uutta ilman kiirettä ja pirteänä, pysyi porukan motivaatio koko ajan korkealla eikä kukaan lähtenyt kesken leirin veksiin. Jokainen pystyi sanomaan kaverille, että tulipa harjoiteltua paljon oman sodan ajan tehtäviä. Aamut vähenivät kuin siivillä viisi aamua ja kasarmin oven avauduttua oli jäljellä vain henkilökohtaiset huollot. Kapiaiset olivat päättäneet, että kalusto huolletaan loppuun vasta seuraavalla viikolla, niinpä pääsimme kaikki aikaisin lomille tyytyväisinä itseemme ja joukkoomme.

Niin kuin edellisessä kappaleessa olen kirjoittanut, mielekkäällä ja hyödyllisellä sotaharjoituksella on paljon samoja elementtejä, mutta kuitenkin myös joitakin erityisominaisuuksia. Käsittelen seuraavassa hyödyllisen sotaharjoituksen erityispiirteitä.

Kaikkein eniten myös tässä tarinatyypissä puhutti sotaharjoituksen harjoitteet. Sen lisäksi, että tarinoissa korostettiin simulaattoreiden käyttöä eläytymisen välineenä sekä maali- ja vihollistoimintaa, hyödyllisissä tarinoissa liitetään harjoitteisiin vielä seuraavia määreitä. Ensinnäkin on erittäin tärkeää, että sotaharjoituksissa ylipäätään on tekemistä. Lisäksi harjoituksessa opitaan uusia asioita monipuolisella tavalla harjoiteltuna. Hyödyllisissä sotaharjoituksissa on myös yhteistoimintaa muiden aselajien kanssa, siis harjoitellaan sitä, miten toimittaisiin varsinaisen sodan aikana.

Loput kaksi päivää harjoiteltiin yhteistoimintaa pataljoonatasolla, eli kuinka eri aselajit tukevat toisiaan. Tällöin oli ns. ”tilanne päällä” ja telttapaikka vaihtui päivittäin. Leiri huipentui viimeisenä päivänä viimeiseen rynnistykseen, jonka jälkeen syötiin ja lähdettiin takaisin kasarmille. (MIE/97)

Halonen (2002c, 44–71) tähdentää, että uusien asioiden kouluttaminen eri tavoin vaatii kouluttajalta paneutumista asiaan ja mielenkiintoa kehittää myös itseään. Lisäksi kouluttajan on muistettava ihmisten erilaisuus. Kaikki eivät ole yhtä nopeita oppimaan tai edes halukkaita oppimaan. Näiden asioiden tunnistaminen vaatii kouluttajalta kehittyntä arviointitaitoa. Sotaharjoituksen harjoitteista on tehtävä riittävän mielenkiintoisia ja nousujohteisuus on yksi tapa muokata koulutusta koulutettavien tason mukaan. Koulutettaville pitää järjestää myös riittävästi sovellettua harjoittelua, koska se kehittää nimenomaan koulutettavien omaa ajattelua ja

ongelmanratkaisukykyä. Aina samalla tavoin toteutettu rastikoulutus laskee motivaatiota ja halua oppia huomattavasti. Kouluttajan olisi siis hyvä tiedostaa millä tasolla ovat koulutettavien aikaisemmat tiedot ja taidot, millaisessa vireystilassa koulutettavat kyseisellä hetkellä ovat, mikä on koulutettavan joukon sosiaalinen ilmapiiri ja motivaatio sekä myös se mitkä ovat joukon oppimisvalmiudet.

Harjoitus pidettiin Niinisalossa. Siinä oli sekä ampuma-, että taisteluvaihe. Joukko oli alusta asti hyvin motivoitunut, monestakin syystä: kelit olivat hienot, ja nyt päästiin vihdoin taistelemaan isommassa mittakaavassa laajalla alueella, tietenkin PorPr:a vastaan, eikä kouluttajat enää tässä vaiheessa koulutusta puuttuneet paljon varusmiesten tekemisiin ja päätöksiin taistelukentillä, sai siis itse soveltaa oppimiaan asioita. Lisäksi kaikille, jotka pysyvät rivissä koko leirin ajan, oli luvattu yhden päivän kuntoisuuslommat. -- Vedot olivat paljon monimutkaisempia ja pidempiä kuin mihin oltiin Hätilässä totuttu, eikä jokaista jalkamiehen askelta oltu ennalta määrätty, joten vedoista tuli tavallista mielenkiintoisempia. (KOK/73)

Hyödyllinen tarinatyyppe tuo esille sotaharjoituksen hyvän suunnittelun, organisoinnin ja valmistautumisen. Varsinkin valmistautumiseen kiinnitetään näissä tarinoissa erityisen paljon huomiota. Ennen leirille lähtöä kouluttajat ja johtajat ovat antaneet hyvin valmistautumistehäviä ja aikaa niiden toteuttamiseen. Samoin pakkaaminen voidaan suorittaa rauhassa hyvän ohjeistuksen takia. Näin vältetään alkuhässäkältä ja yleensä oikeat varusteet ja kalusto ovat myös mukana. Kouluttajan opas (2007, 81) antaa mielestäni hyvän ohjeen, mikä pitäisi muistaa kaikkien kouluttajien aina harjoitukseen lähdetessä. Koulutettavien on tiedettävä jokaisessa harjoituksen vaiheessa sen aihe ja merkitys. Koulutettavien on tiedettävä, mikä on harjoituksen tavoite ja miksi tätä asiaa ollaan tekemässä ja oppimassa. Tätä kautta myös mielekyys ja motivaatio harjoitusta kohtaan saattaa kasvaa.

Hyödyllinen tarinatyyppe tuo poikkeuksellisenä näkökulmana ryhmänjohtajien motivoivan asenteen merkityksen varusmiesten ilmapiirin nostattajana. Varusmiesjohtajien motivoivalla toiminnalla oli selkeä vaikutus ryhmän käyttäytymiseen sotaharjoituksen aikana. Tämä löydös on poikkeuksellisen vahva muihin tarinatyyppeihin verrattuna. Anttilan (2002, 124) mielestä varusmiesjohtajalle on tehtävä selväksi johtamisen ja kouluttamisen ero. Varusmiesjohtajien tulee olla tietoisia siitä, milloin he johtavat ja milloin he kouluttavat, kouluttavatko he muutoin kuin ohjeistettuna ja valvottuna. Mielestäni johtaessa voi myös kouluttaa, mutta koulut-

taminen esimerkiksi sotaharjoituksessa tulee olla varusmiesjohtajalta erilaista kuin kasarmilla tapahtuvassa rastikoulutuksessa. Yksi tapa kohottaa varusmiesten ilmapiiriä ja luottamusta johtajiinsa on se, että miehistön jäsenet saavat jossain vaiheessa tutustua lähemmin ryhmänjohtajan toimintaan ja toimia esimerkiksi itse jossain tehtävässä ryhmänjohtajana. Tällöin miehistön jäsenet ymmärtävät paremmin ryhmänjohtajaansa ja sen millaisia päätöksiä tämä kenties joutuu johtaessaan tekemään.

Mielenkiintoinen tulos löytyy myös fyysisten tarpeiden puolelta. Unesta ja levosta oli paljon tarinointia, mutta esimerkiksi ruoasta ja vedestä ei oikeastaan lainkaan. Ja vaikka muutamia hälytyksiä yöllä tulikin, niin *”hälytysten aikana oli oikeasti joku hyökännyt, eikä vain turhaa poterorallia ja siellä hetken tähystelyä”* (ALI/71). Sitä vastoin hyödyllisestä sotaharjoituksesta kirjoittaneet vastaajat kirjoittivat hygieniasta huolehtimisesta, peseytymisestä ja saunasta roimasti muita enemmän. Muut tyypit eivät maininneet saunaa lainkaan. Saunomiseen liittyy varmasti mielikuva siitä, että hyvin tehdyn työn jälkeen ja painettuaan päivän turpeessa illalla on rentouttavaa käydä peseytymässä ja saunoa kaveripiirissä hyvässä ilmapiirissä.

Työntäyteinen ensimmäinen harjoituspäivä kuluu kuin siivillä. Illalla koko porukka saunaan ja olo mukavoituu saman tien kun hygieniä on kunnossa. Hyvin nukutun yön jälkeen uusi päivä, jossa tekemistä riittää. Jälleen illasta koko porukka saunaan ja eväiden täydennystä varten tilattu sotku-auto toimii kun junan vessa. Taas on mukavampi jatkaa harjoitusta kun on puhdas olo ja sokerihammas tyydytetty. (ALI/74)

Viimeinen hyödyllisen tarinatyyppin erityispiirre on marginaalinen, mutta erittäin kiinnostava. Sotaharjoituksessa on nimittäin perusteltu, miksi jotakin asiaa tehdään. Tämä tuntuu maalaisjärjellä ajateltuna varsin itsestäänselvyydeltä, mutta aina se ei sitä sotaharjoituksessa ilmeisesti ole. Varusmiehet eivät siis aina tiedä, ymmärrä tai käsitä, minkä takia jotakin asiaa tehdään. Perusteiden antaminen suoritettaviin tehtäviin olisi jatkossa yksinkertainen tapa lisätä harjoitteiden hyödyllisyyden tuntua varusmiesten piirissä. Kouluttajan ammattitaitoon kuuluu osana se, että ei tule sokeaksi omalle tietämykselleen. Tällä tarkoitan sitä, että vaikka asia saattaa kouluttajan mielestä olla maailman yksinkertaisin, se ei sitä välttämättä varusmiehelle ole. Tulisi kärsivällisesti pystyä selittämään tutuiltakin tuntuja asioita sekä kyetä vastaamaan kysymyksiin naljailematta.

Tuomi (2008, 143) kirjoittaa tutkimuksen uskottavuuden ja tutkijan eettisten ratkaisujen kulkevan käsi kädessä. Uskottavuus perustuu hänen mukaansa siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. Seuraavissa kappaleissa pohdin näitä asioita oman työni kannalta.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

6.1.1 Luotettavuus tutkimustavan näkökulmasta

Laadullisen tutkimuksen piirissä luotettavuutta kuvaavia käsitteitä on useita. Voidaan puhua uskottavuudesta tai vastaavuudesta (credibility), siirrettävyydestä (transferability), luotettavuudesta, varmuudesta, riippuvuudesta (dependability) ja vakiintuneisuudesta, vahvistettavuudesta tai vahvistuvuudesta (confirmability). Usein laadullisessa tutkimuksessa painotetaan raportin kokonaisluotettavuutta, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus (koherenssi) painottuu. Tällöin arvioitavia luotettavuuden kohteita ovat aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantajasuhte, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi. (Tuomi 2008, 149–152.)

Edellä esittämäni kokonaisluotettavuutta kohentaa Hirsjärven (2009, 232–233), Eskolan (2003, 154; Eskola 2007a, 182–183) sekä Eskolan ym. (2003, 5) ohjeistuksien mukaan tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuutta olen pyrkinyt käyttämään tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, joissa olen kertonut aineiston tuottamisen olosuhteet totuudenmukaisesti. Samoin olen pyrkinyt myös kirjoittamaan sen, millä perusteella tulkintojani esitän eli mihin päätelmäni perustan.

Strauss & Corbin (1990, 143) kirjoittavat prosessimaisen luonteen korostumisen laadullisessa tutkimuksessa antavan oman sävynsä tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. He peräänkuuluttavat erityisesti aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamista ja hallitsemista. Prosessin kannalta on tärkeää tiedostaa myös se, millaista vaihtelua tutkijassa, menetelmissä tai ilmiössä prosessin aikana tapahtuu. Tämä on tärkeää tuoda esille raportoinnissa, koska silloin ulkopuoliset voivat arvioida tutkimusprosessin hallintaa (Guba & Lincoln 1981, 185–187). Näitä vaihteluita olen pyrkinyt selvittämään totuudenmukaisesti aineistonkeruun ja analysointilukujen yhteydessä. Virtanen (2006, 200) ja Rauhala (1991, 28–29) lisäävät ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohdan olevan lisäksi myös tutkimusmenetelmien ja tutkitavan ilmiön perusrakenteen vastaavuuden.

Edelliset lausunnot sekä Eskolan (2003, 141) kritisointi siitä, että usein luotettavuus määritellään tutkimuksissa, mutta sitä ei arvioida oman tutkimuksen kannalta, sai minut arvioimaan oman tutkimuksen luotettavuutta aineistonkeruun ja menetelmien kannalta vielä yksityiskohdaisemmin seuraavassa kappaleessa. Olennaisinta on, että tutkija on selvillä käyttämistään menetelmistä, koska vain silloin on mahdollista tehdä laadukasta ja uskottavaa tutkimusta (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

6.1.2 Luotettavuus käytettyjen menetelmien näkökulmasta

Virtasen (2006, 199) mukaan luotettavuuden arvioinnissa tutkijan näkökulmasta käsin keskeistä on kuvata avoimesti ne asiat, joihin tutkijalla ja tutkimuskohteella on olemassa yhteys. Tässä tutkimuksessa minulla on olemassa yhteys tutkittavaan ilmiöön monessakin suhteessa, sillä olen kokenut sotaharjoituksia omakohtaisesti varusmiehenä ja kouluttajana, sekä kuullut muiden ihmisten kokemuksia erilaisista harjoituksista. Olen pyrkinyt tiedostamaan omat henkilökohtaiset mielipiteeni asiasta ennen tutkimuksen aloittamista, että en tuottaisi tutkimustani omista lähtökohdista käsin. Sen sijaan minulla ei ole henkilökohtaista suhdetta tai auktoriteettiasemaa tutkittaviin henkilöihin. Rauhala (1993, 91) ja Virtanen (2006, 199) mainitsevat, että tutkijan subjektiviteetti ei kuitenkaan ole koskaan täysin eliminoitavissa tutkimuksesta.

Tutkimuksen tiedonantajat ovat Hattulan Parolannummen Panssariprikaatin varusmiehiä joiden yksiköstä. Aineisto kerättiin kahdessa osassa siksi, että tarinoita saataisiin sekä talven että kesän saapumiseriltä. Halusin kerätä aineiston sellaisilta varusmiehiltä, jotka olivat lähössä reserviin, koska heillä olisi eniten kokemusta erilaisista sotaharjoituksista varusmiesajaltaan. Itse en kuitenkaan valinnut varusmiehiä, vaan he tulivat yksiköiden lähettäminä. Itse olin yhteydessä ainoastaan yksiköiden päällikköihin aikataulun sovittelun merkeissä. Yhteensä varusmiesten vastauksia aineistossa on 123, joissa mukana on kummankin sukupuolen kirjoittamia tarinoita. Yleensä eläytymismenetelmässä ei kysytä tietoja vastaajien taustoista, koska tutkijan ei analyysissä tule kiinnittää siihen minkäänlaista huomiota. Sen, mitä asioita olen menettänyt sen takia, että en itse ole valinnut vastaajia, on hankala arvioida. Toisaalta uskon yhteisöllisyyteen siinä mielessä, että tutkittavien varusmiesten kertomuksissa vilisee myös tupakavereiden ajatuksia ja käsityksiä, ne kun väistämättä vaikuttavat myös omiin ajatuksiin. Vastaajilla ei kuitenkaan ole siis yhtenäistä tai erityistä taustaa.

Aineistonkeruutilanteessa pyrin esiintymään vastaajille tutkijana, en kouluttajana, sillä ajattelin kouluttajan aseman tuovan tilanteeseen liian autoritaarisen ilmapiirin. Tämä onnistui mielestäni hyvin. Aineistonkeruutilanne oli järjestetty päiväohjelmassa rauhalliseen ajankohtaan,

eikä vastaajilla ollut kiirettä tulla tilaisuuteen, eikä tilaisuutta järjestetty kiireellä. Luokkatilaisissa vastaukset kirjoitettiin, oli myös aina rauhallisessa paikassa.

Tutkimuksen tekeminen alkoi syksyllä 2009, jolloin ensimmäisen kerran esittelin aihevalintaani tutkimusryhmässä. Tutkimus on edennyt tasaisen varmaan tahtiin siten, että tutkimus valmistui kevättalvella 2011. Tutkimuksen tekemisessä ei ole ollut pidempiä taukoja, vaan olen pystynyt keskittymään sen kirjoittamiseen varmasti koko ajan edeten. Tämä on mielestäni pitänyt ajatukseni hyvin kasassa ja tutkimuksen eteneminen on ollut koko ajan suunnitelmallista ja toteutunut kuten olin ajatellutkin. Uskon, että tutkimustuloksiin tämä vaikuttaa luotettavuuden kannalta positiivisesti, koska olen pystynyt suorittamaan jokaisen tutkimuksen vaiheen alusta loppuun ilman suurempia viivästyksiä ja ajatuksia sekoittavia tekijöitä. Toisaalta pitkä aikaväli on myös kypsyttänyt ja syventänyt joitakin ajatuksiani.

Aineiston analysoin kahteen kertaan ensin fenomenografisella analyysimenetelmällä ja toisen kerran eläytymismenetelmällisellä analyysillä. Nämä eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan pikemminkin päinvastoin, toisiaan täydentäviä menetelmiä. Aineiston analyysi oli koko tutkimuksen ehdottomasti haastavin osuus. Itselleni koin hyvin tärkeäksi asiaksi sen, että pääsen analyysissä syvemmälle kuin vain luokitteluun tai teemoitteluun, sitaattikokoelmasta puhumattakaan. Sen takia aineiston analyysi kesti varsin kauan.

Tarinoita analysoidessani olen pyrkinyt tulkitsemaan niiden merkityksiä. Tulkinta on laadullisen tutkimuksen päämenetelmiä (Virtanen 2006, 206) ja sillä on keskeinen osuus käyttämissäni menetelmissä. Varto (1996, 64) on esittänyt tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyviä luotettavuuskriteereitä. Tulkinta ja ymmärtäminen liittyvät hänen mukaansa toisiinsa, vaikka niillä on tutkimuksessa eri merkitys. Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden auki repimistä. Tulkinnan jälkeen seuraa ymmärtäminen. Varron mukaan ymmärtäminen tarkoittaa sitä prosessia, jossa tutkija tematisoi tutkimuskohteen uudeksi kokonaisuudeksi.

Varron mukaan tulkinnan neljä luotettavuuskriteeriä ovat seuraavat. Ymmärtämisen kohteena on tutkittavien elämysmaailma, johon tutkija ei saa sekoittaa omia kokemuksiaan eikä ennalta päätettyä teoriaa. Toiseksi on huomioitava tutkittavien ymmärtäminen kokonaisuutena. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan on tulkintaa tehdessä otettava huomioon se maailma, jossa tutkittava on ja jossa tutkimusta tehdään. Kolmanneksi tutkijan on tiedostettava, että tutkijan oma historiallisuus vaikuttaa tuloksiin. Tutkija analysoi tutkimuskohdettaan oman kokemuk-

sensa valossa. Neljänneksi tulee huomioida tutkittavan ymmärtäminen hermeneuttisena kehänä, jolloin ymmärrys tutkittavasta laajenee. (Varto 1996, 59–64.)

Samoin Varto (1996, 65–68) on esittänyt ymmärtämiselle neljä luotettavuuskriteeriä. Näitä ovat seuraavat. Ensinnäkin tutkijan tulee huomioida maailman erilaisuus merkityshorisonttina eri aikoina eri ihmisille. Toiseksi tulee huomioida, että ihmisten mielenkiinto vaikuttaa heidän näkökulmiinsa. Kolmanneksi on huomioitava, että jokaisella tutkittavalla on oma alustava tapansa, jolla on jo kaiken ymmärtänyt. Viimeiseksi on muistettava, että tutkimukselle asetetut lähtökohdat ovat erilaiset.

Tuloksiin ja johtopäätöksiin päätyminen vaati aineiston useampaan kertaan lukemista ja kriittistä analysointia. Mitä useammin perehdyin aineistoon, sitä varmemmin pystyin saavuttamaan tutkimustulokseni ja vahvistamaan omia päätelmiäni. Analysointia olisi voinut jatkaa loputtomiin, mutta lopetin sen siinä vaiheessa, kun olin päässyt mielestäni analyysissä siihen vaiheeseen, että tutkimustuloksista oli riittävästi hyötyä ja ne vastasivat tutkimukseni ongelmanasetteluun riittävällä tarkkuudella. Aineiston analyysin yksi haasteista oli erottaa kirjoittajien ilmaukset toisistaan ja niiden liittäminen eri kategorioihin. Kategoriat pyörivät ja vaihtuivat analyysin alkuvaiheessa lukemattomia kertoja, mutta pikkuhiljaa ne alkoivat jäsentyä ja viimein pääsin lopullisiin tuloksiin.

Eläytymismenetelmä oli juuri oikea tutkimusmetodi minulle. Uskon, että ilman eläytymismenetelmän tuomia haasteita ja mahdollisuuksia en olisi saavuttanut lähellekään näin kovaa työskentelymotivaatiota ja tulosta pro gradu –tutkielmaani kohtaan. Yleensä eläytymismenetelmääineiston vastauksista löytyy ainakin häivähdys todellisuudesta, mutta ennen kaikkea aineisto kertoo erilaisista mahdollisuuksista. Osa vastauksista on varmasti myös stereotyyppisiä, mutta toisaalta ne edustavat juuri niitä käsityksiä, joiden perusteella ihmiset tekevät erilaisia valintoja elämässään. Juuri näiden stereotyyppien pelkistämiseen eläytymismenetelmä on oiva väline. Valintoja tehdessään ihminen punnitsee ja ottaa huomioon erilaisia asioita. Hyvä esimerkki on vaikkapa terveysvalistus, sillä valistus suoraan ei saa ihmistä lopettamaan huonoa terveyskäyttäytymistä, esimerkiksi tupakanpolttua. Mutta kun ihminen ottaa huomioon mitä käyttäytymisestä seuraa, hän saattaa sen lopettaa. (Eskola 2007b, 80.)

Ovatko käyttämäni tarinat sitten luotettavia? Tarinoiden luotettavuutta voidaan periaatteessa tarkastella modernistiseen tiedonkäsitykseen pohjautuvien luotettavuuskäsitteiden avulla. Toisin sanoen tarkastelutavan perustana on totuuden korrespondenssiteoria. Mutta koska narratii-

visuus liitetään konstruktivistiseen ajattelutapaan, vastaavuuden käsite tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on ongelmallista. Korrespondenssiteoria vaikuttaa kapealta totuuskriteeriltä narratiivisen tutkimusotteen näkökulmasta. (Heikkinen 2002, 194.)

Jerome Bruner avaa tarinalliseen totuuteen ja todellisuuteen liittyviä käsitteitä fabula, sjujez ja forma (Bruner 1996, 130–149; Bruner 1986, 17–21). Fabulaa edustavat ihmiselämän ikuiset teemat, jotka toistuvat jokaisessa tarinassa. Sjujezissa fabulan ikuiset teemat näyttäytyvät muunnelmina, jotka sijoittuvat johonkin aikaan ja paikkaan. Forma taas tarkoittaa tarinan muotoa. Tarina on kirjoitettu esimerkiksi komediaksi, farssiksi tai tieteelliseksi tekstiksi. Brunerin mukaan narratiivisen tutkimuksen tarkoitus on vakuuttaa lukijansa todentunnusta, josta hän käyttää nimitystä verisimilitude. Käsite ulottuu myös fiktiivisten kertomusten arviointiin, koska sillä ei ole väliä, ovatko tapahtumat todella tapahtuneet. Oleellista on se, että tarinan maailma avautuu uskottavana, jonka seurauksena lukija kokee maailman kokonaan uudella tavalla. Todellisuutta ei kuitenkaan sulkeisteta tarinallisuudesta ulos, vaan todellisuus on simulaatiossa nimenomaan sisällä. (Heikkinen 2000, 56; Heikkinen 2002, 195–196.)

Käsityksiä tutkittaessa on muistettava, että ne ovat muuttuvia. Samoin konstruktivismiin kuuluu ajatus, että käsitys itsestä ja maailmasta on alati muuttuva kertomus, joka rakentuu ja muuttuu koko ajan. Tutkimukseni kykenee tuottamaan autenttisen näkökulman todellisuuteen, mutta ei objektiivista totuutta. (Heikkinen 2007, 145; Heikkinen 2000, 50; Heikkinen ym., 40; Hatch & Wieniewski 1995, 113–117). Erkkilä (2009, 198) kuitenkin muistuttaa, että narratiivisen suuntauksen lähtökohtana on kertojan näkökulma. Tutkittavien näkökulman ymmärtäminen kontekstissaan on tavoiteltavampaa kuin esimerkiksi paikkansapitävyyden tarkistaminen. Kontekstin merkitys narratiivisessa näkökulmassa on monimerkityksinen kattaen tarinan sijoittumisen tiettyyn sosiaaliseen struktuuriin, aikaan ja paikkaan. Tärkeää on mielestäni muistaa Heikkisen toteamus, että kertomus antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa eri tavoin kuin paradigmaattinen tietämisen muoto (Heikkinen 2000, 47).

Miten luotettavana fenomenografista tutkimusta voidaan sitten pitää? Voiko fenomenografinen tutkimus tavoittaa totuuden? Fenomenografisessa analyysissä todellisuustaso pyritään tavoittamaan vastaajien jäsenysten kautta. Vastaajien hahmotuksen ympäröivästä todellisuudesta ilmenevät ilmauksina, jotka puolestaan muodostuvat lausumista. Edelleen ajateltuna lausumien sisällön tietyssä kontekstissa heijastelevat tiettyjä käsityksiä ilmiöstä. Todellisuuden ajatellaan olevan olemassa ihmisen tajunnan ulkopuolella, mutta sitä ei voida koskaan tutkia objektiivisesti, koska sama todellisuus ilmenee ihmisille erilaisena. Ilmiöön liittyvät

merkitykset vaihtelevat eri ihmisillä heidän kokemustaustansa mukaan. (Häkkinen 1996, 44, 47.)

Täytyy muistaa myös, että saatujen tulosten luotettavuutta arvioitaessa ei pyritäkään absoluutiseen totuuteen. Yleisesti ottaen fenomenografiassa sovelletaan totuuden koherenssikriteeriä (yhdenmukaisuutta), kun tehtyjä ratkaisuja perustellaan ja arvioidaan. Vastaavasti kun arvioidaan suhdetta tulkinnan ja raaka-aineiston välillä, käytetään korrespondenssikriteeriä (vastaavuutta). (Niikko 2003, 39.) Muut tutkijat jatkavat samoilla linjoilla. Ensimmäisenä Larsson jatkaa kirjoittamalla, että mikäli analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, perustuu luotettavuus siihen, miten uskollinen tulkinta aineistolle on. Hänen mukaansa fenomenografista kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, jos jokainen yksittäinen tarina on mahdollista sijoittaa sen sisälle. Oleellista tutkimuksessa luotettavuuden kannalta on tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille ja kategorioiden keskinäisille eroille. Tulkinnan uskollisuus tarkoittaa käsitysten huomioimista ja edustavuutta, kun taas kategorioiden keskinäisissä eroissa on kysymys siitä, että kategorioiden ei tulisi olla päällekkäisiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Samoin Ahonen (1996, 129–130) tukee kollegoitaan puhumalla samasta asiasta hieman eri termein. Hänen mukaansa tutkimuksen luotettavuus riippuu siitä, miten merkityskategoriat vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Luotettavuuskriteerit käsittävät siis sekä aineiston ja kategorioiden validiteettia eli aitoutta sekä tutkimushenkilöiden tarkoitusten että tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien suuntaan (Taulukko 1). Aitouden kriteeri täyttyy, mikäli aineiston hankinnassa vallitsee intersubjektiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. Relevanssi tutkimuksessa toteutuu, jos tutkija pystyy pitämään teoreettiset lähtökohtansa johdonmukaisesti mielessään.

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa	Vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
RELEVANSSI	Onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	Ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

Taulukko 1. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit Ahosen (1996, 130) mukaan

Edellä kirjoittamieni yhtäläisyyksien sijaan tutkijat ovat eri mieltä siitä, pitäisikö fenomenografisen tutkimuksen olla toistettavissa tai kuvauskategorialuokkien löydettävissä toisen tutkijan tekemänä (Kts. Niikko 2003, 40). Koska laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin tai toistettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86), on vertaisluokittelijan käyttö luotettavuuden nostamiseksi fenomenografisessa tutkimuksessa vähintäänkin kyseenalaista, kirjoittavat Huusko & Paloniemi (2006, 170) omana mielipiteenään.

Fenomenografinen tutkimus ei tavoittele yleistettävyyttä, mutta yleisyyttä kylläkin. Yleisyys tarkoittaa sitä, että käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. Tulosten merkitys perustuu siihen, että tuloksilla olisi teoreettista yleisyyttä eli ne eivät vain kuvaa, vaan myös selittävät käsityksiä. Tutkimuksen aitous ja relevanssi sekä niiden teoreettisen yleisyyden taso välittyvät lukijalle raportin kautta. Tutkijan on selvitettävä tutkimuksen tekeminen niin tarkasti, että lukija vakuuttuu aineiston aitoudesta. Lisäksi tutkijan on torjuttava epäilykset ylitulkinnasta johtopäätösten teossa. (Ahonen 1996, 152.)

Luotettavuutta nostaa lisäksi myös teoria-empiria-suhteen pohtiminen. Siihen vaikuttavat tutkimustehtävät, joiden kautta tutkimusta tarkastellaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.) Tutkimustehtäviini vaikutti oleellisesti varusmiesten loppukyselyssä ilmennyt tulos siitä, että varusmiesten mielestä taisteluharjoitukset eivät olleet mielekkäitä (Harinen 2003, 279). Edelleen mielenkiintoani lisäsi se tosiasia, että sotaharjoituksista ei löytynyt varsinaisia tutkimustietoja ollenkaan. Kouluttajille löytyi toki ohjeistuksia sotaharjoituksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Sitä vastoin omiin tutkimustuloksiini löytyi paikoin paljonkin sotatieteiden alalta tehtyjä tutkimuksia, muun muassa kouluttajuuden, johtajuuden ja palautteen annon puolelta. Näitä olen tulososiossa ja pohdinnassa pyrkinyt yhdistämään omaan pohdintaani.

Kirjoittamani tutkimusraportti on oma tulkinnallinen konstruktioni. On täysin mahdollista, että toinen tutkija saattaisi löytää käyttämästäni aineistosta toisenlaisen luokituksen tai painotuksen. Raportoinnissa tutkijan on tarjottava lukijalle välineet arvioida, onko tutkijan käsitys tutkittavasta ilmiöstä uskottava. (Kiviniemi 2007, 83.) Eskola (2003, 137–138) painottaa Kiviniemen tavoin juuri uskottavuutta. Hän vertaa tutkimuksen uskottavuutta siihen, että ryhmä ihmisiä tutustuisi ennalta tuntemattomaan kaupunkiin yksin viikon ajan. Palattuaan takaisin jokainen kaupungissa käynyt kertoisi oman kokemuksensa tuosta kaupungista ja kaikkien kertomukset olisivat erilaisuudestaan huolimatta silti totta. Samalla tavoin tutkija kertoo omasta tutkittavasta aiheestaan oman tarinansa. Lukija voi raporttia lukiessaan olla tutkijan kanssa eri mieltä asiasta, mutta joutuu samalla hyväksymään sen, että näinkin voi tosiaan ajatella.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen ja etiikan yhteys on kahtalainen, kirjoittaa Tuomi (2008, 143). Tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, mutta samalla eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tiedellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin. Pohdin tässä kappaleessa tutkimukseni eettisyyttä lähinnä aineistonkeruun ja vastaajien osalta.

Käyttämäni aineistonkeruumenetelmä ei suinkaan ole eettisesti ongelmaton. Tarinoiden vastaaminen on nimittäin vaikuttanut tutkittavien henkilöiden asenteisiin, vaikka siihen ei tarinoiden kirjoittamisella pyritäkään. (Eskola & Suoranta 2005, 116; Eskola 1997, 13.) Toisaalta olen pohtinut myös sitä, onko eettisesti oikein kirjoituttaa tarinaa turhasta ja epäonnistuneesta sotaharjoituksesta, kun varusmiesten keskuudessa tulisi viljellä nimenomaan positiivista ajattelua ja motivaatiota sotaharjoituksen suhteen, kuten olen aikaisemmin kirjoittanut Hoikkalan (2009) tutkimuksesta. Eskola & Suoranta (2005, 111) miettivät menetelmästä vielä sitäkin, että onko vastaajien petkuttamista se, että tutkimuksessa on erilaisia kehyskertomuksia.

Ongelmallisia ovat myös kysymykset tarinoiden aitoudesta ja toisaalta epäilyt kirjoitustilanteiden keinotekoisuudesta (Eskola & Suoranta 2005, 116; Eskola 1997, 13). Yksi yleisin eläytymismenetelmään kohdistuva epäily on se, että menetelmä tuottaa ainoastaan stereotypioita (Eskola 1988a, 274). Niitä menetelmä kyllä tuottaa, mutta sen lisäksi sen on katsottu tuottavan myös poikkeuksellisia vastauksia, jotka kertovat paljon ihmisten elämästä sen lisäksi, että ne ovat muutenkin perin mielenkiintoisia (Eskola 1997, 29).

Vaikka menetelmä ei täysin ongelmaton olekaan, on se silti eettisten kysymysten osalta ongelmattomampi kuin moni muu tiedonhankintamenetelmä. Eläytymismenetelmä ei pakota vastaajaa vastaamaan tiettyyn asiaan kuten esimerkiksi kyselylomakkeeseen vastattaessa. Vastaajalla on huomattavasti laajemmat mahdollisuudet vastata kuin vain tiettyinä rastina tietyssä ruudussa. Toisaalta vastaaja ei myöskään joudu vastauksiaan perustelemaan kuten esimerkiksi haastattelutilanteessa. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että eläytymismenetelmä tarjoaa suhteellisen turvallisen tavan tehdä eettisesti korkeatasoista tutkimusta. (Eskola 1997, 14; Eskola 1998, 66.)

Kuten muussakin tutkimuksessa, on eläytymismenetelmän käytössä kuitenkin oltava varovainen. Tutkimuksen tekemisen ohjeen voi pelkistää sanoihin ”tutkijan pitää tietää mitä tekee”. Tämä ohje sopii myös itse käyttämäni menetelmään. (Eskola 1997, 13.)

Rauhala (1991, 26) toteaa tieteen tehtävänä olevan tehdä ilmiöitä käsitettäviksi ja kehittää mahdollisuuksia vaikuttaa niiden kulkuun. Tällainen päämäärä voidaan saavuttaa monin eri tavoin. Itse koen tässä haastavassa tehtävässä todella tehneeni sotaharjoitusta käsitettävämäksi ja toisaalta saaneeni selville tekijöitä, jotka vaikuttavat sotaharjoituksen kulkuun. Lähtökohta työlleni oli, että puolustusvoimilta ei löytynyt minkäänlaista normia tai käsitettä sotaharjoituksen kuvaamiseksi, pois lukien palkanmaksuun liittyvät asiakirjat. Mielestäni se oli ihmeellistä, koska kyseessä on kuitenkin puolustusvoimille erittäin tärkeä harjoitus- ja koulutusmuoto. Työn tekeminen oli tämän vuoksi haastavaa, mutta myös varsin mielekästä.

Hirsjärvi (2009, 181) puhuu laadullisen tutkimuksen tavoitteena olevan tutkimuskohteen ymmärtämisen. Tässä työssä pyrin ymmärtämään laadullisista tutkimustavoista käsin varusmiehen näkökulmaa sotaharjoituksiin. Keskeisenä tehtävänä oli löytää elementtejä, jotka muodostavat sotaharjoituksesta mielekkään, turhan, onnistuneen tai epäonnistuneen. Näiden variaatioiden kautta pyrin ymmärtämään sotaharjoitukseen liittyvää logiikkaa (Eskola 2007b, 84).

Oma johtajukseni tutkimuksessani, ”varusmiesten äänet kuuluville”, toteutuu niin laadullisessa tutkimustavassa, fenomenologiassa, eläytymismenetelmässä kuin narratiivisuudessaakin. Parhaimmillaan laadullinen tutkimus toimii eläytymismenetelmän tavoin siinä, että vastaajilta ei vain pyydetä vastauksia tutkijan konstruoimiin kysymyksiin tutkijan konstruoimilla käsitteillä, vaan vastaajat saavat vapaasti itse tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta. Näin tutkija voi löytää aineistostaan ajatuksia ja käytäntöjä, jotka eivät muuten olisi tulleet hänelle mieleen. (Eskola 2007b, 80; Heikkinen 2007, 162.) Yhdistelin omassa työssäni rohkeasti eri menetelmiä ja lähtökohtia toisiinsa, ottaen kuitenkin koko ajan huomioon menetelmien säännöt ja lainalaisuudet. Mielestäni nämä menetelmät tukivat hyvin toisiaan ja tuloksista tuli onnistuneita ja rikkaita.

Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä sopi työhöni hyvin, vaikka se tuottikin varmasti enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Neljä eri kehyskertomuksen varianttia onnistui ja sain jokaiseen eri kehyskertomukseen erilaisia tyypillisiä piirteitä. Saamani tulokset muun muassa kouluttajan roolista ja tehtävistä, sotaharjoituksen suunnittelusta ja ilmapiirin tärkeydestä ovat hyvin tiedossa, ainakin kirjallisissa teoksissa (vertaa mm. Kouluttajan opas 2007). Silti selkeästi samoihin asioihin ollaan tyytymättömiä varusmiesten toimesta. Missä siis mät-

tää? Missä vaiheessa nämä asiat unohdetaan ja miksi? Miten kouluttajien toimintaa voisi kenties kehittää tai miten sitä voisi tarkkailla?

Aiheenvalinnan, tutkimusotteen ja aineistonkeruumenetelmän päättämisen jälkeen vastaajajoukon rajaaminen Panssariprikaatiin oli luonteva ratkaisu työpaikkani johdosta. Siellä aineistonkeruu sujui rutiinilla yksiköiden päälliköiden kautta. Tämä keräämäni 123 tarinan aineisto on laajentanut omaa perspektiiviäni varsin lavealle. Vastaajilla oli toisenlaisia ja laajempia näkökulmia sotaharjoitukseen kuin minulla. Heidän kirjoituksistaan sain monta ajatusta, joita minun mielikuvitukseni ei olisi pystynyt tuottamaan. Tämä juuri onkin ihmistieteen hienous ja mahdollisuus. Empiiristen aineistojen tehtävä ei välttämättä olekaan hypoteesien testaaminen, vaan enemmän niiden keksiminen. Aineisto pikemminkin vauhdittaa tutkijan ajattelua, eivätkä rajoita tai latista sitä ennalta tiedettyjen ajatusten todistamiseen. Tutkija voi aineistojen avulla löytää uusia näkökulmia, eikä vain todentaa ennestään epäilemäänsä. (Eskola 2007b, 80; Eskola 2007a, 162; Eskola 2003, 146.)

Eläytymismenetelmän käyttö saattaa kuulostaa helpolta ja vaivattomalta, mutta käytännössä se ei sitä välttämättä ole. Päinvastoin, menetelmä pakottaa tutkijan aktiiviseen teoreettiseen työhön. (Eskola 2007a, 80.) Alasuutari (1999, 84) toteaa laadulliselle aineistolle olevan tyypillistä ilmaisullisen rikkauden, monitasoisuuden ja kompleksisuuden. Väkisin tällaisen työn yhteydessä tutkijana on mietittävä sitä, miten hyvin olen ymmärtänyt tutkittavieni kielellisiä ilmauksia, omaa kielenkäyttöäni aineiston keruun yhteydessä sekä sitä, miten ylipäättään olen pystynyt vastaajia ymmärtämään. Tällaisesta aiheesta tutkimuksen tekeminen rajaa tietyllä tapaa joitakin ilmauksia. Tarkoitin tällä sitä, että puolustusvoimissa on kehittynyt jonkinlainen yhteinen ”slangi”, jota kaikki armeijan käyneet ymmärtävät. Siinä mielessä koen ainakin osittain ymmärtäväni kielellisiä ilmauksia. Vaikeampaa oli merkityksien ymmärtäminen, eli se, mitä vastaajat oikeasti tarkoittivat ilmauksiensa takaa.

Edelleen jäin pohtimaan ajatusta siitä, että mitä harjoitusta vastaajat ajattelivat, kun kirjoittivat turhasta tai hyödyllisestä harjoituksesta. Luulen, että eivät samaa harjoitusta ainakaan. Vaikka vastaajat eivät välttämättä kirjoita todellisia tarinoita, saattaa niissä kuitenkin olla mukana toteutuneitakin tarinoita (Eskola & Suoranta 2005, 112–114; Eskola 1997, 5–6, 18; Eskola 2007a, 71–72, 76). Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tiedollisten rakennelmien pätevyyttä arvioidaan sen perusteella miten hyvin ne palvelevat tarkoituspäi, ei sen perusteella, miten hyvin ne kuvaavat oletettua objektiivista todellisuutta (Puolimatka 2002, 47).

Eskola (2003, 143) kirjoittaa tutkimuksen tekemisen olevan ennen kaikkea valintojen tekoa ja päätöksen tekemistä. Itse tein päätöksen aineistonkeruun jälkeen analysoida ainoastaan varusmiehiltä kerätyt eläytymismenetelmätarinat ja jättää kantahenkilökunnan tarinat mahdolliseen seuraavaan tutkimukseeni. Tämä päätös oli mielestäni erinomainen, sillä oma tutkimusaineistoni osoittautui pelkillä varusmiesten tarinoilla hulppeaksi. Toisaalta Eskola (1998, 46) kuitenkin huomauttaa, että suurempi aineisto helpottaa tutkijan tekemää työtä analyysivaiheessa, sillä silloin tutkijan on helpompi löytää niin sanotut antoisat vastaukset.

Aineistonkeruun jälkeen minuun iski tilapäinen ahdistus, koska en oikein tiennyt, mitä pape-ripinolle pöydällä piti tehdä. Päätin toimia samalla tavoin kuin kymmenkuinen poikani luo kuvaa uusista esineistä: Pyörittelemällä, kääntämällä, haistamalla ja maistamalla esineitä uudestaan ja uudestaan. Itsekin tutkijana perehdyin aineistooni eri tavoin, kunnes se tuli minulle tutuksi. (Eskola 2003, 148.) Analyysivaihetta olisin voinut jatkaa loputtomiin, sillä aina pala-
tessani aineiston pariin, löysin jonkin uuden kiintoisan, vielä läpikäymättömän ajatuksen. On-
gelmana laadullisen aineiston analyysissä on usein se, että analyysissä löytyy useita kiinnosta-
via asioita, joita ei etukäteen osaa edes ajatella. Tutkijan on tarkkaan mietittävä mitkä asiat ra-
jaa pois tuloksista, sillä kaikkea ei pysty yhdessä tutkimuksessa tutkimaan. Tutkimuksen kiin-
nostavuuden kohteet löytyvät tutkimusongelmista tai tutkimustehtävistä, joihin tuloksissa py-
ritään vastaamaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–92.)

Aineiston keruun ja analyysivaiheen olen pyrkinyt kirjoittamaan seikkaperäisesti kronologi-
sessa järjestyksessä, että siitä pystyisi paremmin luomaan käsityksen tapahtumista ja toisaalta
arvioimaan työni luotettavuutta. Samoin olen pyrkinyt esittämään oman ihmiskäsitykseni teo-
riaosiossa, sillä Virtasen (2006, 167) mukaan tutkijan oma ihmiskäsitys tulee joka tapauksessa
tutkimuksesta esiin, joko tutkijan sen tietäen tai tietämättä. Olen pyrkinyt luotettavuuden pa-
rantamiseksi tuomaan esille ne tekijät ihmiskäsityksestä, jotka ovat olleet olemassa tähän tut-
kimusprosessiin lähdettäessä.

Tapaamisista ja keskusteluista ohjaajan ja seminaariryhmän kanssa oli apua. Välillä tuntui, et-
tä tapaamisia olisi voinut olla useamminkin. Välillä toivoin myös enemmän palautetta, mieli-
piteitä ja neuvoja. Otin tavoitteeksi työn etenemisen tasaisella vauhdinjoalla aloittaen kirjoit-
tamisen teoriaosuudesta. Aloitin analyysin teon vasta sen jälkeen, kun teoriaosuus oli suhteel-
lisen valmiina, koska itseni tuntien toisin päin toteutettuna työn tekeminen olisi ollut todella
vaivalloista. Aina työn tekeminen ei ole ottanut sujuakseen, silloin olen saanut tukea ja patis-
tusta lähinnä perheen suunnalta. Uskon kuitenkin, että niinä aikoina kun en ole työtä kirjoitta-

nut, olen alitajuisesti sitä päässäni kuitenkin pyörittänyt. Tällä tavoin työ on edennyt pikku hiljaa koko ajan. Tutkimuksen tekeminen on omaksi hämmästyksekseni temmannut minut mukaansa sellaisella voimalla, jota en olisi tieteellisimmissä fantasioissanikaan voinut kuvitella. Olosuhteet tutkimuksen tekemiselle ovat olleet oikeastaan jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa varsin suotuisat.

Tämä tutkimusprosessi on kokonaisuudessaan kestänyt noin puolitoista vuotta. Sinä aikana ymmärrykseni monesta asiasta on syventynyt tai jopa muuttunut. Varsinkin tutkimusmethodinen tietoisuuteni on lisääntynyt paljon, samoin ymmärrykseni eri tutkimusotteista. Myös omat käsitykseni sotaharjoituksesta ovat joutuneet horjutetuiksi. Olen oivaltanut sotaharjoituksista uusia näkökulmia ja saanut konkreettisia työkaluja omaan työhöni.

Oman tutkimukseni tulosten mukaan sotaharjoituksen tulisi olla mahdollisimman todennukainen, monipuolisia harjoitteita tarjoava ja tarpeeksi haasteellinen. Analyysieni mukaan paras mahdollisuus kehittää harjoituksia mahdollisimman todennukaisiksi on lisätä simulaatiojärjestelmällä toteutettavia harjoitteita ja parantamalla harjoituksissa toteutettavaa vihollistoimintaa. Vastauksista käy selkeästi ilmi kuinka erilaisten simulaattoreiden käyttö harjoituksissa tehostaa harjoituksen havainnollistamisen tehoa ja samalla motivoi koulutettavia.

Simulaattorit eivät kuitenkaan saa olla harjoituksen itse tarkoitus, vaan tiedot ja taidot on edelleen opeteltava jossain muussa tilanteessa aikaisemmin. Laadukas vihollistoiminta ja simulaattorit on otettava käyttöön, kun harjoitellaan itse taistelua. Simulaattoreilla toteutettava koulutus vaatii paljon aikaa valmisteluihin, mutta se ei voi olla syynä siihen, että simulaattoreita ei käytetä. Simulaattoreiden määrä on myös useissa joukko-osastoissa riittämätön. Jos puolustusvoimat haluavat tehokkaat ja toimivat sodanajan joukot, tulevaisuudessa pitää panostaa rajusti enemmän aikaa ja rahaa simulaattorihankintoihin.

Edellä käsitelty todentuntuisuus yhdessä sodan ajan tehtävien harjoittelun kanssa on tutkimukseni mukaan vahvasti yhteydessä maanpuolustustahtoon. Vuonna 2010 suoritetussa varusmiesten loppukyselyssä maanpuolustustahtoon todettiin olevan korkealla tasolla. Tämä on ollut suuntaus koko tämän vuosituhannen. Loppukyselyn maanpuolustustahtoa käsittelevään kysymykseen on viimeisen kolmen vuoden aikana vastattu siten, että keskimäärin 80 % vastaajista olisi valmiita puolustamaan Suomea aseellisesti hyökkäyksen sattuessa (Pääesikunta 2009b; Pääesikunta 2010b; Pääesikunta 2011). Sen sijaan Harisen tutkimuksessa vuonna 2002 varusmiehet olivat selkeästi tyytymättömiä sotaharjoituksiin. Tiedot siitä, että maanpuolustus-

tahto on ollut korkealla, mutta samaan aikaan sotaharjoituksiin ei olla oltu tyytyväisiä, on riskitilassa omien tuloksieni kanssa.

Uusimmat tutkimustulokset osoittavat tilanteen sotaharjoitusten osalta muuttuneen. Vuoden 2010 Nuorisobarometrin (Myllyniemi 2010, 48) mukaan 61 % vastaajista ilmoittivat kokeneensa taisteluharjoitukset usein mielenkiintoisina. Varusmiesten loppukyselyssä tulos samaan kysymykseen samana vuonna oli 46 %. Se, että maanpuolustustahto on korkealla ja samaan aikaan taisteluharjoitukset koetaan mielekkäänä, tukee omaan tutkimukseeni tulosta. Omassa tutkimuksessani havaitsin, että hyvin suunnitellut, hyödylliset ja järkevät sotaharjoitukset olivat parasta, mitä puolustusvoimissa tehdään. Kuten eräs vastaaja asian kirjoittaa: *”Olisi ollut hienoa päästä enemmän kokeilemaan laserliivi-taisteluja, kaasussa harjoittelua, savukranaattien käyttöä, sekä suurempia joukkoja vastaan puolustamista ja hyökkäämistä, ja muutenkin enemmän leirejä ja sotaharjoituksia”* (MIE/86).

Huolestuttava suuntaus on, että leiripäivien nostamisen sijaan maavoimat ovat leikanneet niitä. Kanniston ja Takkusen (2011) kirjoittamassa artikkelissa maastovuorokausien määrän kerrotaan puolittuneen vuosikymmenessä niillä varusmiehillä, jotka palvelevat kuusi kuukautta maavoimissa. Sotaharjoitusvuorokausien vähentämisessä aletaan olla jo kriittisellä rajalla. Jos harjoitusvuorokaudet putoavat alle 30:n, on määrä jo niin alhainen että sillä on suora vaikutus joukkojen suorituskykyyn. Jos tulevaisuuden säästöt kohdentuvat vahvasti maastovuorokausiin, on tarkkaan mietittävä kuinka harjoitusjärjestelmää pystytään sopeuttamaan siten, että tulevaisuudessakin päästään koulutuksessa sille asetettuihin tavoitteisiin. Tuntuu epäloogiselta vähentää sotaharjoituksia, koska niissä aidoimmin päästään kiinni sodan ajan tehtävien harjoitteluun ja maanpuolustustahdon kasvattamiseen.

Edellä käsitellyiden lisäksi myös kouluttajan asema ja rooli tulisi ottaa analyysini mukaan vakavasti. Tarkoitin tällä sitä, että kouluttajalla on huomattavasti enemmän merkitystä sotaharjoituksen onnistumiseen kuin mitä kouluttaja ymmärtää. Kouluttajan tulisi pystyä tulemaan varusmiesten kanssa samalle tasolle siten, että kaikki pyrkisivät samaan, yhteiseen päämäärään. Itselleni tuli erittäin selväksi se, että on olemassa tekijöitä, joilla voi helposti vaikuttaa sotaharjoituksen onnistumiseen. Tällaisia asioita ovat muun muassa teltan pystytys valoisassa, järkevät vartiovuorot, riittävä ennakkovalmistautuminen ja turhan täyteohjelman välttäminen. Yksikön päällikkö ja pääkouluttaja voivat helposti lisätä sotaharjoituksen myönteisyyttä tilaamalla joku ilta paikalle sotilaskoti-auton tai lisäämällä peseytymismahdollisuuksia sotaharjoituksen ohjelmaan. Nämä asiat ovat ensiarvoisen tärkeitä asioita varusmiehen motivaation ja

yrityttämisen kohottamiselle sotaharjoituksen aikana ja toisaalta myös helppoja kouluttajalle järjestää. Toisin sanoen tällaisista toimenpiteistä kaikki hyötyvät.

Samoin olen työtä tehdessäni joutunut miettimään myös omaa toimintaani kouluttajana, suunnittelijana, oman työni kehittäjänä ja tulevaisuudessa mahdollisena yksikön päällikkönä ja harjoituksen pääkouluttajana. On tärkeää itsekkin yrittää oppia jokaisesta sotaharjoituskerrasta jotakin, miten seuraavaksi voisi toimia paremmin. Yleensä sotaharjoituksen jälkeinen analysointityö yksikössä jää varsin pintapuoliseksi ja seuraavaan sotaharjoitukseen lähdetään samoilla merkeillä kuin edellisellä kerralla. Tiedostan nykyään myös sen, että joillekin asioille kouluttaja ei mahda mitään. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi sää ja jokaisen kotiasiat. Jokainen varusmies tulee sotaharjoitukseen omasta siviilielämästään käsin, eikä kouluttaja voi tietää, millaisia asioita ja tunteita varusmiehen päässä velloo. Sitä vastoin taitava kouluttaja osaa ottaa joukon haltuunsa sillä intensiteetillä, että jokainen on läsnä siinä hetkessä jättäen muut asiat taka-alalle.

Pohjautuen edelliseen tulokseeni voin johtopäätöksenä todeta, että johtajakoulutuksessa pitäisi kasvattaa ja kehittää motivointi- ja ryhmäytymistaitojen opettamista. Varusmiehet nostavat sotaharjoituksen onnistumisesta ilmapiirin ja ryhmähengen todella korkealle. Varusmiesjohtajien toiminnalla on tähän suuri vaikutus. Vuorovaikutustaitojen ja erilaisten ryhmäytymistaitojen opettaminen ei mene hukkaan siviilielämääkään ajatellen. Nykynuorten sosiaaliset taidot eivät ole parhaalla mahdollisella tasolla ja puolustusvoimien tulisi nuorten kasvattajana panostaa tähän sosiaaliseen puoleen huomattavasti enemmän kuin mitä tällä hetkellä toteutetaan.

Lisäksi johtajakoulutusta tulisi tarkastella myös muista lähtökohdista käsin, koska yhteiskunta menee valtavalla vauhdilla eteenpäin. Puolustusvoimat ei voi jäädä niin sanotusti tuleen maakaamaan, vaan sen on vastattava yhteiskunnan tuomiin uusiin haasteisiin. Varusmiespalvelukseen tulevat nuoret ovat erilaisia ja kenties jopa jossain määrin valmiimpia tiedonkerääjiä. Heillä on myös valmiuksia hyödyntää erilaisia tapoja oppia asioita. Nykyajan varusmiesjohtaja haluaa selkeästi kaikelle tekemälleen hyvät perustelut. Tähän tulee kiinnittää kouluttajana huomio jo johtajakoulutuksen aikana. Varusmiesjohtajat on opetettava koko varusmiespalveluksen ajan sellaiseen toimintamalliin, että heille perustellaan ja he ovat valmiita perustelemaan omat päätöksensä.

Varusmiesjohtajia tulisi kannustaa enemmän omatoimiseen ja itsenäistä ajattelua korostavaan työskentelyyn nousujohteisesti koko varusmiespalveluksen ajan. Mikään ei ole varusmiesjoh-

tajasta niin turhauttavaa kuin niskaan hengittävä kouluttaja, joka ei anna johtajan yrittää ja mahdollisesti virheidensä kautta oppia tekemään asioita. Kouluttajat sitovat vastausten perusteella aivan liikaa varusmiesjohtajien käsiä ja tukahduttavat toiminnallaan varusmiesjohtajien persoonallisen johtamis- ja kouluttamistyylin kehittymisen.

Toisen Maailmansodan aikainen Yhdysvaltain kenraali George Patton kiteyttää hienosti alaisille vastuun antamisen ja heihin luottamisen seuraavilla sanoilla: *”Don’t tell people how to do things. Tell them what to do and let them surprise you with their ingenuity”* (Juli 2011, 45). Tämä Pattonin ajatus siitä, kuinka ihmisille ei tule kertoa suoraan mitä heidän tulee tehdä, vaan antaa heille mahdollisuus yllättää toiminnallaan, tulisi meidän jokaisen esimiesasemassa olevan muistaa antaessamme tehtäviä alaspäin ja varsinkin kehittäessämme tulevaisuuden reserviläisiä puolustusvoimille. Nykynuorten kekseliäisyys ja nerokkuus saattaa olla hyvinkin erilaisella tasolla kuin omamme ja tätä kautta voimme saada myös omaan työhömmе ja tulevaisuuden tekemiseemme lisää leveyttä ja toiminnan mahdollisuuksia.

Eräs suurimmista aineistossa esiintyneistä tekijöistä oli palaute, palautteesta oppiminen ja sen antamisessa kehittyminen. On ihmeellistä, että se on asia mihin palataan aina, kun puhutaan varusmiespalveluksen kehityskohteista. Varusmiehet ovat todella usein sitä mieltä, etteivät saa rakentavaa palautetta, jos palautetta yleensä saavat ollenkaan. Tämä asia on ollut tiedossa pitkään, mutta muutosta ei näytä tapahtuneen. Nyt olisikin tutkimisen paikka, miksi kouluttajat eivät palautetta anna tai miksi palaute on usein vain virheitä korostavaa.

Voisiko kyseessä olla suomalainen kulttuurinen piirre, jossa virheiden tekemisestä moititaan helposti ja kehujen antaminen on vaikeaa? Tällaisesta kulttuuriperinnöstä tulisi päästä eroon siiviilielämässä, saati sitten sotilasympäristössä, jossa palautteen antaminen on ensiarvoisen tärkeä osa oppimista ja toimintaa. Useasti ihmiset kouluttavat, johtavat, ohjaavat ja valmentavat sillä tavoin kuinka heitä itseään on opetettu. Opittua toimintamallia tulee helposti siirrettyä sukupolvelta toiselle. Tämän mallin muuttaminen on työlästä ja vaatii aktiivista paneutumista muutettavaan asiaan. Nykypäivän kouluttajalla on hyvät mahdollisuudet kehittää itseään pedagogisista lähtökohdista käsin. Tämän varjolla ajattelisin, että palautteen antamisen merkitys olisi paremmin sisäistetty kouluttajien keskuudessa.

Kouluttajat eivät voi mennä palautteen antamisessa resurssi- ja aikapulan taakse turvaan (Waltari 2005). Oma johtopäätökseni on, että kouluttajien olisi otettava itseään niskasta kiinni ja tehdä tämäkin asia kuten se tulisi tehdä. Hyvän palautteen antamiseen on lukuisia ohjeita kir-

jallisuudessa ja sen toteuttaminen ei ole kiinni mistään muusta kuin kouluttajasta. Hyvin annettu palaute kehittää niin palautteen saajaa kuin sen antajaakin. Kouluttajat usein ajattelevat, että palautteen antaminen on hukkaan heitettyä aikaa, mutta he eivät ajattele sitä, millaiset vaikutukset hyvin annetulla palautteella voisi olla tulevaisuudessa palautteen saaneen varusmiehen toiminnalle sekä myös omalle ammatilliselle kehitymiselle.

Yleinen käsitys varusmiesten vastahankaisesta osallistumisesta sotaharjoitukseen ei omien tulosteni mukaan perustu sotaharjoitusvastaisuuteen sinänsä, vaan ennemmin kielteisiin kokemuksiin sotaharjoituksista varusmieskoulutuksen alkutaipaleella. Silloin harjoitteissa toistetaan ja kerrataan samoja asioita väsymiseen asti. Jo sieltä asti kumpuaa koko varusmiesajan kestävä ärsytys sotaharjoituksia kohtaan. Sotaharjoituksiin tulisi jo peruskoulutuskaudelta saada tietty nousujohteisuus ja todenmukaisuus, joka edelleen kasvaa varusmiesajan loppua kohden. Tällöin miehiä ei lähde varuskuntasairaalaan hakemaan motivaatiovapautusta palveluksesta ja joukosta kasvaa sodanajan ryhmä. Tämä on yksi suuri kehittämisen aihealue tulevaisuudessa. Vaikka peruskoulutuskauden harjoituksiin kuuluukin hyvin paljon rastikoulutuksella toteutettavaa kouluttamista, ei sen tarvitse olla joka kerta samanlaista, eikä samoja opetusmenetelmiä hyödyntäviä. Vain mielikuviutus on kouluttajalla rajana, kun hän suunnittelee jokaiseen harjoitukseen jonkun uuden elementin.

Totuus on, että monet peruskoulutuskauden aikana opetettavista asioista voitaisiin opettaa erikois- tai joukkokoulutuskaudella. Kaikkien asioiden ei tarvitse olla hallinnassa peruskoulutuskauden jälkeen. Runsas uuden tiedon käsitteleminen voi olla varusmiehelle tuskaisaa, ja sitä kautta hänelle luodaan jo ensimmäisissä harjoituksissa epämiellyttävä kokemus sotaharjoituksesta. Sen mielikuvan muuttaminen positiiviseksi on myöhemmin hyvin vaikeaa. Olenkin sitä mieltä, että panostus jo varusmiespalveluksen ensimmäisiin harjoituksiin tuottaa hedelmää palvelusuran loppupään harjoituksissa varusmiesten motivaatiossa ja oppimistuloksissa.

Oman näkemykseni mukaan yksikön päälliköllä on suuri vaikuttamisen mahdollisuus kaikkiin edellisiin johtopäätöksiini. Yksikön pääkouluttajana hänen tulee olla kiinnostunut varusmiesten koulutuksen tasosta ja siitä kuinka koulutus on sujunut ja kehittynyt nousujohteisesti koko varusmiespalveluksen ajan. Itse näen, että puolustusvoimilla ja yritysmaailmassa käytetyillä seitsemällä säännöllä on paljon yhtäläisyyksiä suorittamisen ja suorituskyvyn kehittämiseksi. Seuraavaksi käsitelen näitä Julin (2011) seitsemän säännön periaatteita päällikön näkökulmasta.

Juli (2011, 46–52) toteaa ensimmäisen säännön olevan roolimallina ja esimerkkinä toimimisen. Johtopäätöksiin peilaten tämä tarkoittaa kouluttajan eläytymistä tilanteeseen ja niin sanotusti edestä johtamista. Toinen sääntö on oikean ympäristön luominen. Tämä tarkoittaa sitä oppimisympäristön luomista, jolla on parhaat mahdollisuudet saavuttaa koulutukselle asetetut tavoitteet. Kolmas sääntö on joukon kelpuuttaminen ja valtuuttaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että joukossa jokainen yksilö tulee huomioon otetuksi ja jokaisen yksilön vahvuudet ja kehitystarpeet tiedostetaan ja hyödynnetään koulutuksessa. Yksilöille pitää antaa mahdollisuus kehittyä ja sitä kautta parantaa koko joukon suorituskkyä. Neljäs sääntö on ratkaisujen ja tuloksien kehittäminen mahdollisia ongelmia ja riskejä kohtaan. Tämän näen puolustusvoimien koulutuskulttuurissa tarkoittavan ryhmähengen ja yhteen hiileen puhaltamisen merkitystä. Eteen tulevista ongelmista uskalletaan yrittää ryhmässä ja keksiä mahdollisia ratkaisumalleja. Kukaan ei saa jäädä ongelman kanssa yksin, vaan ryhmässä vallitsevan luottamuksen ilmapäärin johdosta uskalletaan aina kysyä neuvoa.

Viidentenä sääntönä Juli (2011, 46–52) toteaa olevan kannustamisen tuotteliaaseen kilvoitteluun. Varusmiehet selkeästi pitävät siitä, että joutuvat silloin tällöin koviin ja antamaan itseltään kaikkensa sotaharjoituksissa. On siis muistettava, että usein parhaaseen tulokseen päästään, kun laitetaan alaiset esimerkiksi kilpailemaan menestyksestä tai onnistumisesta. Tärkeintä on, että pystytään suunnittelemaan sellaisia harjoituksia, joissa varusmiehellä olisi joka kerta mahdollisuus päästä parempaan ja haastavampaan suoritukseen. Nämä onnistumiset palkitsevat varusmiestä ja hän saa voittamisen tunteita itselleen.

Kuudentena sääntönä pidetään sitä, että kun perusteet ja pohjakoulutus on annettu, niin sen jälkeen alaisille tulee antaa vastuuta kehittää toimintaa. Kaikkea uutta ja innovatiivista ei kannata tyrmätä siltä seisomalta, vaan olla avoimesti myös esimiehenä koulutettaviensa ajatusten ja kokeilujen takana. Lopputulos on ratkaisevassa asemassa, ei siis välttämättä se, kuinka lopputulos on saavutettu. Viimeinen ja seitsemäs sääntö on suorituksen juhliminen. Tämän voi liittää suoraan vastauksissa siihen, kuinka varusmiehet kaipaavat toiminnastaan palkintoja ja positiivista palautetta. Kouluttajan ja esimiehen on siis muistettava, että hyvän mielen ja onnistumisen elämykset ruokkivat lisää onnistumisia ja positiivista asennetta.

Nämä seitsemän yllä mainittua sääntöä voi hyvin yhdistää päällikön pedagogiseen johtamiseen. Pedagogisen johtamisen tavoitteena on luoda organisaatioon henkilöistä ja organisaation tehtävistä riippumaton, pysyvä ja vaikuttava oppimiskäytäntö. Pedagogisessa johtamisessa puhutaan myös oman esimerkin tärkeydestä, avoimuudesta yksilöiden ja työyhteisön välillä,

yksilöiden sitouttamisesta hyvällä motivoinnilla, uusien ideoiden tukemisesta ja suhtautumisesta uuteen avoimesti sekä työyhteisön oppimistarpeiden tunnistamisesta yksilölähtöisesti. Pedagogisella johtamisella ja sen työkaluilla on tavoitteena saavuttaa kehittyvä ja oppiva organisaatio. Tämä on myös sotaharjoituksen päämäärä, motivoida varusmiehet kehittämään omia taitojaan ja kyvykkyyttään, jotta saisimme varusmiehet oppimaan haluamiamme asioita sekä toimivia sodan ajan joukkoja puolustusvoimille.

Jossakin vaiheessa tutkija joutuu päättämään, että työ on valmis, vaikka sitä voisi työstää vielä vaikka kuinka. Turistimatalla uuteen kaupunkiin tutustutaan eri kohteisiin eri tavoin, mutta jossakin vaiheessa on aika lähteä kotiin. Samaan kohteeseen voi toki palata uudelleen tai seuraavan matkan voi tehdä jonnekin aivan toisaalle. (Eskola 2007a, 179.) Itsestäni tuntuu, että tässä kohteessa on vielä monta kysymystä selvitetävänä, joten ehkä tähän kohteeseen voisi myöhemmin vielä palata esimerkiksi seuraavassa esittämieni jatkotutkimuksien merkeissä.

Laadullisen tutkimuksen kirjallisuudesta mieleeni on jäänyt Pertti Tötön (2000) kirjoittama teos laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suhteesta. Hän kirjoittaa osin kärkeästäkin siitä, miten useat tutkijat pitävät laadullista tutkimusta ”paremmin sopivana” omalle tutkimukselle. Hänen mukaansa periaatteellisessa keskustelussa nämä tutkimusotteet täydentävät toisiaan, mutta loppujen lopuksi laadullisesta tutkimuksesta löydetään vain positiivisia ja määrällisestä vain negatiivisia ominaisuuksia. Laadullista tutkimusta kun voidaan pitää vuorovaikutteisena, syvänä, luonnollisena, harkittuna, tarkoituksenmukaisena, joustavana, ennakkoluulottomana, uutta luovana, värikkäänä, reiluna, ihmisläheisenä ja todellista elämää kuvaavana.

Töttö esittää kirjassaan kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle asioista, joiden kanssa itekin painin työtä tehdessäni. Näitä ovat muun muassa kysymys siitä, miten laadullisesta aineistosta voi nousta tiettyjä asioita esiin tai mikä on keksimisen logiikka. Hän miettii myös laadullisen tutkimuksen selittämiskykyä ja laadullisen tutkimuksen suhdetta teoriaan. (Töttö 2000, 10–12, 38–45, 60–64, 78–80.) Pakostakin mieleeni jäi kytämään ajatus siitä, että tutkimuksien tekeminen omasta aiheestani toisella tutkimusotteella olisi myös varmasti hyödyllistä ja mielenkiintoista.

Samoin eläytymismenetelmän käyttöä voisi edelleen kehittää tässä ja muissakin puolustusvoimiin liittyvissä aiheissa. Samassa tutkimuksessa voisi käyttää esimerkiksi useampia peruskehyskertomuksia variaatioineen, jolloin aikaansaataisiin entistä elävämpi aineisto (Eskola 1997, 19). Eläytymismenetelmää voisi tuoda enemmän puolustusvoimiin esimerkiksi koulu-

tuksien ja organisaatioiden kehittämisessä. Myös vastaajien haastattelu kirjoitustilanteen jälkeen olisi mielenkiintoista tutkittavaa (Eskola 1998, 47–48). Itselläni oleva kantahenkilökunnan aineisto samasta aiheesta olisi myös mielenkiintoinen tutkimuskohde. Tuloksia voisi myös vertailla kantahenkilökunnan ja varusmiesten kesken. Omasta mielestäni hyödyllisintä ja kiinnostavinta olisi tutkia erilaisten opetusmenetelmien ja niiden tarkoituksenmukaisuuden vaikutusta sotaharjoitusten mielekkyyteen.

Tutkimuksen tärkein tavoite on, että tutkimus herättää lukijassa ajatuksia (Eskola 2003, 140). Sitä todella toivon tältä työltä.

Hyvin meni sekin että henkilökunta kerrankin kuunteli alaisiaan mitä tapahtuu hyvin harvoin. Otti ehdotuksia avoimesti vastaan eikä aina tyrmännyt niitä heti, ”koska henkilökunta on aina oikeessa”. (ALI/95)

LÄHTEET

Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjäläinen, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 113–160.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino. 3. painos.

Anttila, J. 2002. Oppimaan ohjaaminen käytännössä. Teoksessa J. Toiskallio, M. Kalliomaa, P. Halonen & J. Anttila Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa. 95-133.

Anttila, U. 2010. Inhimillinen turvallisuus ja oppiminen sotilaallisessa kriisinhallinnassa. Teoksessa J. Mäkinen & J. Tuominen (toim.) Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhlaKirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 6/2010. 194–201.

Asevelvollisuuslaki. 28.12.2007/1438. Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö. Luettavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20071438>. Luettu 9.2.2011.

British Army. 2011. Training and Education. Education. Soldiers' Education. Luettavissa: http://www.army.mod.uk/training_education/education/13628.aspx. Luettu 27.3.2011.

Bruner, J. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press.

Bruner, J. 1996. The Culture of Education. Harvard University Press.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Handbook of Qualitative Research. Second Edition. Sage Publications, Thousand Oaks. 1-28.

Erickson, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. Teoksessa Wittrock M. C. (toim.) Handbook of Research on Teaching. Third Edition. Macmillan Publishing Company, New York. 119-161.

Erkkilä, R. 2009. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 195–226.

Eskola, A. 1982. Ihmisen tutkiminen kulttuuriolentona. Teoksessa Alkoholipolitiikka Vol. 47, 1982/2. Alkon aikakauskirja. Helsinki. 86–93.

Eskola, A. 1988a. Non-Active Role-Playing: Some Experiences. Teoksessa A. Eskola with A. Kihlström, D. Kivinen, K. Weckroth & O-H. Ylijoki. Blind Alleys in Social Psychology: A Search for Ways Out. Advances in Psychology 48. Printed in Netherlands: North Holland. 239-311.

Eskola, A. 1988b. Människobilden förändras, men förändras vår metodologi? Nordisk psykologi vol 4. 325–331.

Eskola, J. 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – Tekninen opas aloittelijalle. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B: 33/1991. Tampere: Tampeen yliopisto.

Eskola, J. 1995. Simputustutkimusta vai tutkimussimputusta? Teoksessa J. Eskola (toim.) Maa kutsuu? Kokemuksia kvalitatiivisten aineistojen mikroavusteisesta analyysistä. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. 55–70.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Teoksessa J. Eskola & wn S. Pihlström (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio: Kuopion yliopisto. 137–160.

Eskola, J. 2007a. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökul-

mia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. 159–183.

Eskola, J. 2007b. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. 71–86.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J., Koski-Jännes, A., Lamminluoto, E., Saaranen, A., Saastamoinen, M. & Valtanen K. (toim.) 2003. Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Eskola, K. & Eskola, J. 1996. Tuottaako eläytymismenetelmä ainoastaan stereotypioita? Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.) Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatus- ja sosiaalitieteiden 1996-luvun metodologiasta. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8 Katsauksia ja puheenvuoroja. 2. painos. 149-169.

Försvarsmakten. 2011. Aktuellt. Övningar och arrangemang. Luettavissa: <http://www.forsvarsmakten.se/sv/Aktuellt/Ovningar/>. Luettu 27.3.2011.

George, A. L. 1971. Primary groups, organisation, and military performance. Teoksessa R. W. Little (editor) Handbook of Military Institutions. Sage Publications. Beverly Hills. California. 293-318.

Ginsburg, G. P. 1978. Role-Playing and Role Performance in Social Psychological Research. Teoksessa M. Brenner, P. Marsh & M. Brenner (editor) The Social Contexts of Method. Great Britain: Billing & Sons Ltd. 91-121.

Ginsburg, G. P. 1979. The effective use of role-playing in social psychological research. Teoksessa G. P. Ginsburg (toim.) Emerging Strategies in Social Psychological Research. Great Britain: John Wiley & Sons Ltd. 117–154.

Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Guba, E.G. & Lincoln Y.S. 1981. Effective evaluation. Jossey – Bass Publishers.

Halonen, P. 2002a. Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. Teoksessa J. Toiskallio, M. Kalliomaa, P. Halonen & J. Anttila Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa. 27–43.

Halonen, P. 2002b. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin kehityspyrkimykset – askel kohti oppivaa organisaatiota. Tiede ja ase N:o 60. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 142–157.

Halonen, P. 2002c. Opetusmenetelmät. Teoksessa J. Toiskallio, M. Kalliomaa, P. Halonen & J. Anttila Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa. 44–71.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Edita Prima Oy.

Harinen, O. 1998. Moraali, joukon kiinteys ja itsenäiseen toimintaan kykenevät pienryhmät sotilaspedagogiikan haasteena. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4/98. 42–70.

Harinen, O. 2002. Esipuhe. Teoksessa E. Saaristo Jaoksen vertikaalinen kiinteys. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Julkaisusarja A/1/2002.

Harinen, O. 2003. Varusmiesten arviointi varusmiesajasta ja koulutuksesta. Teoksessa V. Nissinen (toim.) Kehittyvä varusmieskoulutus. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Julkaisusarja A/3/2003. 251–297.

Hatch, J.A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. The Falmer Press. 113–135.

Heikkinen, H.L.T. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Tiedepoliitikka 4/00. 47–58.

Heikkinen, H.L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura. 184–197.

Heikkinen, H.L.T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. 142–158.

Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. Tiedepolitiikka 4/99. 39–52.

Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5). 340–354.

Hentunen, A-I. 2001. Konstruktivismia käytännössä. Kokemuksia lukion opetuskulttuurin uudistamisesta. Kasvatus 2/2001. 32. vuosikerta. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 189–199.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Rauma: Oy Länsi-Suomi.

Hirsjärvi, S. 2009. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 15. uudistettu painos.

Hoikkala, T. 2009. Sodan ajan ryhmä: leirit metsässä. Teoksessa T. Hoikkala, M. Salasuo ja A. Ojajärvi Tunnetut sotilaat. Varusmiesten kokemus ja terveystaju. Jyväskylä: Nuorisotutkimusverkosto. 148–182.

Huhtinen, A. 2000. Tieteellinen ajattelu ja sotilaspedagogiikka – elämä projektina. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 6. Helsinki: Edita Oy. 55–68.

Huhtinen, A-M. 2010. Johtamisen kärsivällisyys. Teoksessa J. Mäkinen & J. Tuominen (toim.) Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla-kirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 6/2010. 53–64.

Huollon käsikirja. 2003. Pääesikunta. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. 2. painos. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2). 162–173.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajakoulutuslaitos.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampere: Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos. Akateeminen väitöskirja.

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 62–90.

Juli, T. 2011. *Leadership Principles for Project Success*. New York: CRC Press.

Kallioinen, O. 2010. Toimintakyvyn kehittäminen: johtajuutta kouluttajuuden keskiössä. Teoksessa J. Mäkinen & J. Tuominen (toim.) *Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla*. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 6/2010. 28–38.

Kallioma, M. 2002. Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. Teoksessa J. Toiskallio, M. Kallioma, P. Halonen & J. Anttila *Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa. 72–94.

- Kannisto, O. & Takkunen, J. 2011. Leirinuotio syttyy yhä harvemmin. Ruotuväki 4/2011. Tampere: Pirkanmaan Lehtipaino Oy. 3.
- Kenttäohjesääntö. 2008. Pääesikunta. Suunnitteluosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kielitoimiston sanakirja. 2006. 1. osa A–K. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. 70–85.
- Kuopion yliopisto. 2010. Väitöskirjojen, lisensiaatin- ja pro gradu – tutkielmien tiivistelmät 1996–2004. Luettavissa <http://www.uku.fi/ssf/gradut97-2004.pdf>. Luettu 22.7.2010.
- Kouluttajan opas (KOULOPAS). 2007. Pääesikunta. Koulutusosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laine, E. 1955. Tuntematon sotilas. Elokuva. Oy Suomen Filmiteollisuus. DVD:nä julkaissut Finnkino Oy.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. 28–45.
- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 17–88.
- Leiman, M. & Toivonen, V-M. 1991. Kadonnutta reliabiliteettia etsimässä. Psykologia. Suomen psykologisen seuran julkaisu 26. vuosikerta 3/91. 180–186.

- Lehtisalo, A. 1998. Upseerin pedagoginen pätevyys ja ammattitaito. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4/98. 106–133.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto. 71–90.
- Lindgren, G. 2001. Sotilasorganisaatio johtamisympäristönä. Teoksessa Suomen Reserviupseeriliitto (toim.) Tulikoe. Ihmisten johtaminen sodan ja rauhan aikana. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 62–82.
- Linna, V. 1954. Tuntematon sotilas. 28 painos 1974. Porvoo: WSOY.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10. 177–200.
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought* vol. 21. 1–4. University of Oklahoma. 28–49.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: Exploring Different Conceptions of Reality. Teoksessa D.M. Letterman (toim.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. Praeger Publishers. 181–183.
- Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* Vol. 24, No. 4, November 2005, pp. 335–348.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mutanen, A. 2008. Sotiluus ja osaaminen. *Tiede ja ase* N:o 66. Suomen sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu. Vammala: Vammalan kirjapaino. 29–44.

- Myllyniemi, S. 2010. Asevelvollisuus. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Puolustuskannalla. Nuorisobarometri 2010. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 107. Helsinki: Yliopistopaino Oy. 40–74. Luettavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/nuorisobarometri2010.pdf. Luettu 31.3.2011.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Nissilä, S. 2010. Sotilasvala sitouttaa isänmaallisuuteen. Ilkka 21.8.2010.
- Nordberg, E. 2004. Oppia elämää varten – koulutusta vai kasvatusta? Teoksessa H. Niskanen & S. Ahonen (toim.) Ihmisestä on kysymys – Arvot väkivallan maailmassa. Helsinki: Kirjapaja Oy. 157–170.
- Panssariprikaati. Esikunta. 2010. Panssariprikaatin aineisto maavoimien vuoden 2010 tulospöytäkirjaan. MG24229. Parolannummi.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 115–162.
- Pipping, K. 1978. Komppania pienoisyhteiskuntana. Sosiologisia havaintoja suomalaisesta rintamayksiköstä 1941-1944. Suomentanut Heikki Vilén. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. The Falmer Press. 5-23.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2009a. Varusmiehille yhteisesti koulutettavat asiat. HF306. Helsinki. Liite 3.
- Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2009b. Heinäkuussa 2009 kotiutuneiden varusmiesten loppupalautekyselyn tulokset. AF18359. Helsinki.
- Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2010a. Varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt. HG325. Helsinki.
- Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2010b. Heinäkuussa 2010 kotiutuneiden varusmiesten loppukyselyn tulokset. AG16554. Helsinki.
- Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2011. Tammikuussa 2011 kotiutuneiden varusmiesten loppukyselyn tulokset. AH2224. Helsinki.
- Rauhala, L. 1991. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 41. Tampere.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2000. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WS Bookwell Oy.
- Ries, T. 1988. Cold Will – The Defence of Finland. Brassey's Defence Publishers. Exeter: A Wheaton & Co. Ltd.
- Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Ryhänen, R. 2003. Varusmiesten kohtaama sotilasyhteisö. Teoksessa V. Nissinen (toim.) Kehittyvä varusmieskoulutus. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Julkaisusarja A/3/2003. 205–249.

Saaranen, A. & Eskola, J. 2003. Narratiiveja narratiiveista. Eläytymismenetelmäaineiston koettelu. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopion yliopisto. 143–162.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.

Salonen, M. 2000. Eläytymismenetelmän koettelu. Sosiologia 1/2000. 75–77.

Schein, H. E. 1996. Leadership and Organizational Culture. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) The Leader of the Future. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Siilasmaa, R. 2010. Suomalainen asevelvollisuus. Kylkirauta 3/2010. 12–17.

Sotilaan käsikirja 2010. Maavoimien Esikunnan Henkilöstöosasto. Maanpuolustuskorkeakoulun Täydennyskoulutus- ja kehittämiskeskus / Tuotanto-osasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Sage Publications.

Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2004. Valtioneuvoston turvallisuus- ja puolustuspoliittinen selonteko 2004. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 16/2004. Helsinki: Edita.

Suoranta, J. 1995a. Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto. 193–207.

Suoranta, J. 1995b. Tekstit, murrokset ja muutos. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 5/2005. 366–372.
- Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus. 229–243.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Syrjänen, M. 2003. Myytit ja ”hyvä” johtajuus sotilasdiskurssissa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 25. Helsinki.
- Tammikivi, J. & Kotro, A. 2010. Maanpuolustustahto on puolustuskyvyn perusta. *Kylkirauta* 2/2010. 4-11.
- Tanninen, J-P. 2001. Hyvän taistelujohtajan kymmenen tärkeintä ominaisuutta. Teoksessa Suomen Reserviupseeriliitto (toim.) *Tulikoe. Ihmisten johtaminen sodan ja rauhan aikana*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 148–163.
- Tarkentava virkaehtosopimus 2007-2010. 2007. VES 270151. Luettavissa https://www.upseeriliitto.fi/files/461/Tarkentava_virkaehtosopimus_2007-2010.pdf. Luettu 22.9.2010.
- Terho, S. 2010. Nuorison maanpuolustustahto 2010. *Kylkirauta* 3/2010. 24-27.
- Toiskallio, J. 1998a. Miksi toimintakykyä? Johdanto julkaisun sisältöön. Teoksessa *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. 7-14.
- Toiskallio, J. 1998b. Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa. Teoksessa *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. 161-185.
- Toiskallio, J. 2002. Kohti kouluttajuutta. Teoksessa J. Toiskallio, M. Kalliomaa, P. Halonen & J. Anttila *Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa. 12-26.

- Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. Helsinki.
- Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. 48-73.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitely. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Akateeminen väitöskirja.
- Tuomi, J. 2008. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, K.E. & Paakkola, E. 1995. Miten ihminen tietää. Johdatus tiedon ja tieteen käsitteisiin. Siilinjärvi: Atena.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografin – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Varto, J. 1992. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Tampere: Suomen kirjallisuuden Seura.

Virkaehtosopimus. 2007. Sopimusmääräykset puolustusvoimien virkamiesten työajoista. Luettavissa

https://www.upseeriliitto.fi/tietopankki/virkaehtosopimus/virkaehtosopimus/puolustusvoimien_tyoaikasopimus. Luettu 22.9.2010.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International Methelp. 151-213.



Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1990. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus, valtion painatuskeskus.

Waltari, A. 2005. Pala varusmieskoulutuksen palautekulttuuria – Kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 3. Nro 7/2005.

Webb, G. 1997. Deconstructing deep and Surface: Towards a critique of phenomenography. Higher Education 33. 195-212.

LIITELUETTELO

LIITE 1	LTN Marko Ruuskasen tutkimuslupa-anomus.....	1
LIITE 2	Käsky LTN Marko Ruuskasen tutkimuksen suorittamisesta.....	4
LIITE 3	Esimerkki kehyskertomuksesta.....	7

 ASIAKIRJAKORTTI		MF37787	
MAAV lähiarkisto			
LTN MARKO RUUSKASEN TUTKIMUSLUPA-ANOMUS			
Tutkimuslupa-anomus.doc, luonnos käskystä.doc			
Asiakirja MF37787		Valmis ja allekirjoitettu	
Otsikko	LTN MARKO RUUSKASEN TUTKIMUSLUPA-ANOMUS		
Lyhyt kuvaus			
Sa/Si/Lä	Sisäinen	Asiakirjan päiväys	09.11.2009
Asiakirjan käsittelijä ja yksikkö	Marko Ruuskanen/PARP/PsPr/PVAH Lääkintöosaston johtaja Luutnantti Maavoimat/Panssariprikaati/Parolan Pataljoona	Asiasanat	
Asiakirjan laji	Anomus	Lähetyspvm	09.11.2009
Suhde			
Allekirjoitus			
Allekirjoitukset	Puollan (viimeinen allekirjoitus) - Teemu Saressalo Opettaja Kapteeni 9.11.2009 Allekirjoitan - Marko Ruuskanen Lääkintöosaston johtaja Luutnantti 9.11.2009		
Asia			
Asia	Asianumero		
Tehtäväluokitus	52.09 Koulutus / Palkatun henkilökunnan jatkokoulutus		
Hanke			
Asiakirjat			
Liitettyt asiakirjat	[Tutkimuslupa-anomus_V1.doc] 9.11.2009 12:55:32 Marko Ruuskanen: Ltn Ruuskasen anomus luonnos käskystä.doc Tiedostokoot yhteensä 183 kt		
Asiakirjat ja liitteet	Alkuperäiset asiakirjat ja liitteet Tämän kentän sisältö on muuttumaton valmiilla asiakirjakortilla  luonnos käskystä.doc Muokattavat asiakirjat ja liitteet Tämän kentän sisältöä voidaan muokata asiakirjakortin valmiiksi merkitsemisen jälkeen		
Lisätietoja			
Yhteystiedot			
Vastaanottajat	PSPR E koulus postin käsittelijät - (jakelu)		
Lähetäjät	Ruuskanen Marko - Panssariprikaati Parolan Pataljoona		
Jakelun tila	Jakelu hoidettu		

Tiedoksiannot

Laaditut tiedoksiannot saa luettua tuplanäpättämällä listalla näkyvää tiedoksiantoa.

Tiedoksiantolista päivittyy ajantasalle näppäimistön F9-painikkeella. Esimerkiksi laatimasi uusi tiedoksianto näkyy vasta sen jälkeen listalla.

Säilytystiedot

Arkistonmuodostaja	Puolustusvoimat		
Tehtäväluokitus	52.09 Koulutus / Palkatun henkilökunnan jatkokoulutus		
Sarja/asiakirja			
Asiakirja valmistunut	09.11.2009		
Voimassaolon alkamispäivä	09.11.2009	Voimassaolon päättymispäivä	
Säilytysaika	1	Hävittämisvuosi	2011
Hanke		Prosessi	
Säilytysmuoto	sähköinen	Suojeluluokka	
Kieli	Suomi	Merkityksellinen väri	<input type="checkbox"/> Tulostettava värillisenä
Lisätietoja			
Sähköisen asiakirjan säilytyspaikka	MAAV asiakirjat 9.11.09 22:03:53 siirretty lähiarkistoon MAAV lähiarkisto Tuula Nuottakari/E/PsPr/PVAH		
Papertiasiakirjan säilytyspaikka	Maavoimat/Panssariprikaati/Parolan Pataljoona Sijainnin tarkenne:		

Julkisuus

Julkisuus	<input checked="" type="radio"/> Julkinen <input type="radio"/> Salassa pidettävä	Julkiseksitulopvm	klo:
-----------	--	-------------------	------

Lisätiedot

Oikeudet

Rajoitukset	<input type="checkbox"/> Yksilön suojan vuoksi rajattu pääsy	Varaus	Asiakirjakorttia ei ole varattu
Lukuoikeudet	[ReadPublic]	Asiakirjakortin muokkausoikeudet	Marko Ruuskanen/PARP/PsPr/PVAH PsPr kirjaajat [EditPublic]

Muokkaushistoria

Laatija	Marko Ruuskanen/PARP/PsPr/PVAH Lääkintöosaston johtaja	Laadittu	09.11.2009 12:33
Viimeiset muokkaajat	9.11.2009 13:37 Tuula Nuottakari/E/PsPr/PVAH Arkistosihiteeri 9.11.2009 13:05 Teemu Saressalo/JOSPEL/MpKK/PVAH Opettaja 9.11.2009 13:04 Teemu Saressalo/JOSPEL/MpKK/PVAH Opettaja 9.11.2009 13:00 Marko Ruuskanen/PARP/PsPr/PVAH Lääkintöosaston johtaja 9.11.2009 12:59 Marko Ruuskanen/PARP/PsPr/PVAH Lääkintöosaston johtaja		
	9.11.2009 13:00 Marko Ruuskanen/PARP/PsPr/PVAH Lääkintöosaston johtaja: Julkinen / Ei julkiseksitulopäivämäärää 9.11.2009 12:39 Marko Ruuskanen/PARP/PsPr/PVAH Lääkintöosaston johtaja: Julkinen / Ei julkiseksitulopäivämäärää		
	9.11.2009 13:04 Teemu Saressalo/JOSPEL/MpKK/PVAH Opettaja Kapteeni:		

Puollan (viimeinen allekirjoitus) - Teemu Saressalo Opettaja Kapteeni Asiakirjan päiväys: 9.11.2009 9.11.2009 12:59 Marko Ruuskanen/PARP/PsPr/PVAH Lääkintöosaston johtaja Luutnantti: Allekirjoitan - Marko Ruuskanen Lääkintöosaston johtaja Luutnantti			
9.11.2009 12:55 Marko Ruuskanen/PARP/PsPr/PVAH: Tutkimuslupa-anomus_V1.doc uusi tallennus			
Kuvailutiedot			
Versio		Suhde	Tarkenteet
Toimija	Julkaisija Toimeksiantaja	Kohdeyleisö	
Julkisuus	Henkilötiedot	Aikamääre	Saatavillaoloaika Kokoamisaika Rekisteröintiaika
Oikeudet		Lähde	
Kattavuus	Hallinnonala Alueellinen Ajallinen	Saatavuus	Tarkenteet
Säilytyshistoria	Tarkenteet	Asiakirjan eheys ja alkuperäisyys todettu	Tarkastaja Tarkastuksen ajankohta Kuvaus



Panssariprikaati
Esikunta
PAROLANNUMMI

Käsky

1 (3)

9.12.2009

MF41619

MF37787

LUUTNANTTI MARKO RUUSKASEN TUTKIMUS

1 YLEISTÄ

Luutnantti Marko Ruuskanen tekee tutkimusta sotatieteiden maisterikurssi 1:n Pro graduun liittyen. Tutkimuksessa tutkitaan sotaharjoituksen mielekkyyttä ja epäonnistumista varusmiesten ja kantahenkilökunnan näkökulmista. Lähtökohtana tutkimukselle on se, että sotaharjoituksia on tutkittu vähän, vaikka se toisaalta on erittäin tärkeä toiminnallinen osa varusmieskoulutusta. Sotaharjoitus on puolustusvoimissa aina ajankohtainen aihe, sillä harjoituksissa mitataan koulutettujen joukkojen suorituskkyä ja harjoituksia järjestetään ympäri vuoden jokaiselle saapumiserälle. Sotaharjoituksien järjestämisessä tulee pyrkiä kehittymään ja kehittämään toimintaa samalla tavoin kuin muussakin työssä. Usein sotaharjoitukset kuitenkin analysoidaan ja käsitellään jälkikäteen varsin pintapuolisesti, eikä aina kovinkaan johdetusti. Parempi sotaharjoitusten käsittely kehittäisi kouluttajia jatkossa toimimaan entistä paremmin. Sotaharjoituksiin lisäksi panostetaan koulutuksessa paljon aikaa, rahaa ja resursseja.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia varusmiesten ja kantahenkilökunnan ajatuksia siitä, millainen on heidän mielestään mielekäs tai epäonnistunut sotaharjoitus. Tarkoitus ei ole keskittyä heidän edelliseen sotaharjoitukseensa, vaan pyrkiä saamaan esille niitä asioita sotaharjoituksista, jotka ovat painuneet heidän mieliinsä koko armeijassa olonsa aikana. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu osittain myös siihen, miten kantahenkilökunnan ja varusmiesten näkemykset eroavat ja yhtenevät kirjoituksissa. Onko mahdollisesti niin, että varusmiehet kiinnittävät huomionsa enemmän konkreettisiin asioihin ja kantahenkilökunta ajattelee harjoituksia syvällisemmin?

Panssariprikaati
Esikunta
PL 5
13701 PAROLANNUMMI

Puh. 0299 800
Faksi (03) 181 45019

Y-tunnus 0952029-9
www.mil.fi

2 TUTKIMUKSEN AINEISTON KERÄÄMINEN

Aineisto kerätään kaikista perusyksiköistä. Aineisto kerätään sekä kantahenkilökunnalta että varusmiehiltä. Varusmiesten ja kantahenkilökunnan osalta aineiston keruu jaetaan kahteen vaiheeseen, jolloin saadaan kattavammin esille mielipiteet ja ajatukset molemmilta saapumiseriltä. Aineisto kerätään sotaharjoitusten jälkeen joulukuussa 2009 sekä kesäkuussa 2010, jolloin varusmiehillä on jo kertynyt varsin monia kokemuksia toimivista ja ei toimivista harjoituksista.

Aineisto kerätään kahdessa osassa siten, että jokaisesta yksiköstä molemmissa osissa tutkimukseen osallistuu kaksi miehistön jäsentä, kaksi aliupseeria ja kaksi kokelasta (yhteensä kuusi varusmiestä). Jokaisesta yksiköstä osallistuu tutkimuksen molempiin osiin myös kaksi kantahenkilökuntaan kuuluvaa jäsentä. Kantahenkilökunnasta joulukuussa 2009 tutkimukseen tulisi osallistua kouluttaja/joukkueenjohtaja tasoiset henkilöt ja kesäkuussa 2010 toimiva päällikkö/päällikkö tasoiset henkilöt.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineisto tullaan keräämään Panssariprikaatissa syksyn sotaharjoitusten jälkeisellä viikolla 51 ja toisen vaiheen aineisto tullaan keräämään kesäkuussa 2010. Tutkija luutnantti Marko Ruuskanen on yhteydessä perusyksiköiden päälliköihin/sijaisiin ja sopii tarkat ajankohdat tutkimuksen suorittamiselle. Tutkimuksen suorittaminen kestää noin puoli tuntia ja tutkittavalle osastolle on järjestettävä rauhallinen tila yksikön tiloista tutkimuksen ajaksi. Tutkimukseen osallistuvat varusmiehet ovat kyseisen ajankohdan poissa muusta palveluksesta.

Alustava suunnitelma 1. vaiheen tutkimuksen suorittamiselle:

15.12. HELITR ja HÄMPSP

16.12. PARP ja JTR

3 TUTKIMUKSEN HYÖDYNTÄMISMAHDOLLISUUDET

Vastauksista tullaan saamaan tuloksia siitä, mitä tutkittavat ajattelevat sotaharjoituksista. Tulokset voivat tuoda hyviä ideoita ja kehityskohteita Panssariprikaatin tulevaisuuden sotaharjoitusten järjestämiseen tai toisaalta vastauksista voi tulla esille jo hyvin olevat asiat, joita ei tarvitse muuttaa. Tutkimuksen tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää myös tulevaisuutta johtaja- ja kouluttajakoulutuksissa. Luutnantti Ruuskanen vastaa syntyvän aineiston käsittelystä tietosuoja mukaan lukien.

Panssariprikaati
Esikunta
PAROLANNUMMI

Käsky

3 (3)

MF41619

Prikaatin komentaja
Eversti

Keijo Suominen

Osastoupseeri
Kapteeni

Mika Avelin

Tämä asiakirja on sähköisesti allekirjoitettu.

LIITTEET

JAKELU

PSPR HELITR postin käsittelijät
PSPR HÄMPSP postin käsittelijät
PSPR JTR postin käsittelijät
PSPR PARP postin käsittelijät
Marko Ruuskanen, Panssariprikaati Parolan Pataljoona

TIEDOKSI

Heikki Heikkilä, Panssariprikaati Esikunta

YMPYRÖI OIKEA VAIHTOEHTO:**JOUKKOYKSIKKÖ:**

HELITR PARP HÄMPSP JTR

TEHTÄVÄ:

MIEHISTÖ ALIUPSEERI KOKELAS

SUKUPUOLI:

MIES NAINEN

Kuvittele, että olet juuri saapunut kasarmille maastoharjoituksesta. Mietitte tupakavereiden kanssa, että olipa se harvinaisen mielekäs sotaharjoitus. Kuinkahan se harjoitus oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin myönteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta maastoharjoituksesta pieni kertomus, kuvaus tai asioita mitkä vaikuttivat tähän loppuarvioon.